Niveau(x) d'enseignement : 0
Centre d'intérêt : 630 Numéro EDUQ : 9370322

La Représentation de la société québécoise dans les manuels scolaires : suggestions concernant l'intégration de la diversité culturelle dans les représentations et dans les stratégies pédagogiques proposées -- [Québec] : Direction des ressources didactiques et documentaires, c1992.
105 p. : ill. ; 28 cm.

Code : 9192-0942. 16-4358. Bibliogr. : p. 91-105

ISBN 2-550-23323-9

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Direction des ressources didactiques et documentaires

Descripteur(s) : Matériel didactique * Manuel scolaire * Multiculturalisme * Education interculturelle * Elaboration de matériel didactique

Identificateur(s) de sujet : Pédagogie de la coopération

Ce document veut familiariser les auteurs et éditeurs de manuels scolaires avec le courant de pensée interculturaliste. Il porte sur la représentation du fait pluriethnique dans le matériel didactique et sur l'éducation interculturelle. On y propose un ensemble de stratégies rédactionnelles et pédagogiques qui permettront aux auteurs de mettre en lumière l'enrichissement culturel que produit la diversité et de donner une vision élargie de la société québécoise. Le document est structuré autour de trois recommandations : 1- une stratégie rédactionnelle pour mettre en évidence l'enrichissement culturel que produit la diversité; 2- des méthodes de rédaction pour promouvoir l'unité québécoise dans la diversité; 3- des stratégies pédagogiques pour amorcer le dialogue interculturel en classe. Il présente également, sous la forme d'un tableau, un processus de conscientisation appliqué à l'apprentissage sur lequel repose la démarche d'éducation interculturelle proposée. A l'annexe A, des exemples sont proposés en rapport avec la première recommandation et à l'annexe B, on retrouve les références bibliographiques.

Type de document :

371.329

LA REPRÉSENTATION DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Québec

9370322

LA REPRÉSENTATION DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DANS LES MANUELS SCOLAIRES

(Suggestions concernant l'intégration de la diversité culturelle dans les représentations et dans les stratégies pédagogiques proposées)

Direction générale des ressources didactiques et de la formation à distance
Direction des ressources didactiques et documentaires

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1992 — 9192-0942

ISBN: 2-550-23323-9

Dépôt légal — troisième trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

Page

AVANT-PROPOS

INTRODUCTION

PREMIÈRE RECOMMANDATION

Le matériel didactique peut contribuer à la compréhension réciproque des personnes et des groupes issus de cultures différentes 7

OBJECTIFS PARTICULIERS

1. Favoriser l'identification de tous les élèves à la société québécoise 9
2. Sensibiliser les élèves aux différences culturelles 11
3. Faire saisir la complexité de l'immigration 13
4. Montrer que la pluralité culturelle est un phénomène permanent au Québec 16

DEUXIÈME RECOMMANDATION

Le matériel didactique peut contribuer à rallier tous les Québécois dans une société commune 19

OBJECTIFS PARTICULIERS

1. Mettre en évidence la langue française à la fois comme langue d'usage et comme langue de culture 22
2. Initier les élèves à la démocratie et à la tolérance comme fondement de la société québécoise 25
3. Sensibiliser les élèves aux valeurs et aux codes qui marquent la culture québécoise 26

Page

TROISIÈME RECOMMANDATION

Le matériel didactique peut contribuer à l'émergence d'un dialogue interculturel en classe 29

OBJECTIFS PARTICULIERS

1. Proposer des activités qui favorisent la manifestation des différences culturelles 33
2. Proposer une démarche qui amènera les élèves et le personnel enseignant à reconnaître les attitudes et les codes culturels qui régissent certains des leurs comportements 35
3. Proposer des activités qui mettent à contribution les différences individuelles et culturelles 37
4. Proposer des activités qui conduisent les élèves à reconnaître et à dépasser leurs conditionnements culturels 39

Processus de conscientisation appliqué à l'apprentissage 41

Conclusion 50

Références citées 52

Annexe A : Exemples proposés 53

Annexe B : Références bibliographiques 90

Dans le présent document, "le mot immigrant" désigne les personnes récemment arrivées au Québec; le terme Québécois de souche récente désigne les immigrants déjà installés au Québec. On emploiera le terme Québécois et parfois Québécois de souche ancienne pour parler des personnes nées au Québec, quelle que soit l'origine de leurs ancêtres et de leurs parents. Ce terme englobe les Amérindiens, les Inuit, les Québécois issus de colons français et de colons anglais, de même que les Québécois issus d'immigrants installés au Québec depuis une génération ou plus.

AVANT-PROPOS

Le présent document s'adresse aux auteurs et aux éditeurs de manuels scolaires. Il porte sur la représentation du fait pluriethnique dans le matériel didactique et sur l'éducation interculturelle. On y propose un ensemble de stratégies rédactionnelles et pédagogiques qui permettront aux auteurs de mettre en lumière l'enrichissement culturel que produit la diversité et de donner une vision élargie de la société québécoise.

Le document s'inscrit dans la foulée des mesures recommandées en juin 1988 par le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec dans un avis intitulé "La valorisation du pluralisme culturel dans les manuels scolaires[1]". Il tient lieu d'intervention de la Direction des ressources didactiques et documentaires à ce propos. Il s'ajoute à la grille d'évaluation qui, depuis 1983, sert à l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans les manuels scolaires; il la complète, mais s'en distingue nettement par l'intention et par la forme.

Le présent document se présente en effet sous la forme d'un guide incitatif; aucune mesure à caractère obligatoire n'accompagnera ni ne suivra cette intervention.

INTRODUCTION

L'école pluriethnique

La diversité culturelle de notre société n'est plus à démontrer. Le Québec a toujours été pluriethnique, son histoire est faite des luttes entre les premiers habitants francophones et anglophones; elle porte aussi la marque des nations autochtones et de leur résistance, et elle a gardé trace des efforts de survivance des groupes d'immigrants qui s'y sont installés dès le XVIIIe siècle.

L'arrivée d'un nombre croissant de réfugiés politiques et d'immigrants issus de pays pauvres et affectés par des guerres a, depuis peu, modifié le profil de notre société. Le poids démographique de ces nouveaux venus et la diversité de leurs cultures d'origine influent sur la vie scolaire, surtout en milieu urbain où, dans certaines écoles, l'effectif scolaire comprend entre 5 p. 100 et 90 p. 100 d'élèves dont l'origine ethnique n'est pas "canadienne-française de vieille souche". La pluriethnicité pose un défi aux éducateurs. Ceux et celles qui travaillent dans des écoles à forte concentration ethnique savent à quel point il est difficile d'aménager un espace harmonieux qui favorise le respect des élèves et de leurs différences et facilite en même temps leur intégration à une culture commune. Bien sûr, la pluriethnicité apporte un élargissement de la culture, elle ouvre la porte à de nouvelles manières de voir, d'agir, de sentir, de penser; elle est au rang des valeurs de base de notre société. En revanche, d'un point de vue fonctionnel, la diversification croissante des sources d'immigration apparaît comme un élément nouveau avec lequel l'école et la société doivent maintenant apprendre à composer.

Le rôle de l'école

> "De par sa mission d'animation, d'information et de formation, l'école s'avère un lieu stratégique pour réaliser une intégration harmonieuse et créer des liens durables entre les divers groupes qui y sont représentés[2]."

L'école a un rôle primordial à jouer auprès de tous les jeunes : non seulement doit-elle les initier aux savoirs nécessaires à la vie professionnelle, mais elle doit aussi veiller à leur insertion sociale. Elle est un lieu de vie où les jeunes se côtoient, où ils apprennent à se respecter les uns les autres, à créer des liens d'amitié et de solidarité et à vivre ensemble. Elle peut être un lieu privilégié où s'amorce un dialogue entre enfants de diverses cultures.

L'école est aussi l'instrument d'une certaine culture, elle joue un rôle socialisant, elle initie les jeunes à un certain mode de pensée et et d'agir, elle les incite à se conformer le mieux possible aux règles de la société.

> "Appelée à servir les droits de l'enfant, l'école exerce sa fonction éducative en un lieu donné, dans une société donnée. Ce nécessaire enracinement socio-culturel fait de l'école à la fois un lieu de développement de la culture d'un peuple et un foyer de réflexion où convergent les actions culturelles. L'école utilise la pensée, la littérature, les arts, les valeurs, les coutumes comme autant de matériaux lui permettant de s'enraciner dans la culture d'ici. C'est ainsi que le récent Livre blanc sur La politique de développement culturel définit l'école : le lieu de convergence de la culture; le lieu où chaque jeune trouve les ressources nécessaires à la poursuite d'un itinéraire personnel, utile à sa croissance. Cette double mission de l'école exige plusieurs conditions pour sa pleine réalisation[3]".

Mais la diversité est un fait. Elle est présente partout : dans les options morales et religieuses, dans les modes de vie, dans les conceptions de l'éducation et de la culture, dans les choix politiques, etc. L'école doit

donc répondre à une grande variété de besoins et d'attentes. Elle doit être un lieu ouvert où l'on apprend la tolérance, et où l'on valorise la diversité.

Vers une solution interculturelle

L'éducation interculturelle relève d'un courant de pensée qui définit la société comme un projet auquel participent des personnes venues d'horizons culturels divers, et la culture comme la résultante des influences et des interactions de cet ensemble. Ce courant de pensée que l'on appelle l'interculturalisme accorde à tous et à chacun la chance et le devoir de contribuer à l'édification de la collectivité.

Il traduit avant tout une intention d'ouverture au monde, mise sur les contacts, les apports mutuels et l'enrichissement qu'apporte la diversité; il croit finalement à l'avènement d'une mutation culturelle, qui résulterait du processus continu d'échanges entre les personnes et les groupes d'origines diverses. Mais l'interculturalisme porte un paradoxe : il vise à créer une culture commune par le respect et le maintien de l'intégrité culturelle de toutes les personnes et de tous les groupes qui s'y rassemblent.

L'éducation interculturelle porte elle aussi ce paradoxe : l'institution scolaire peut-elle maintenir son rôle d'agent de socialisation participant de la culture dominante, dans une société pluraliste qui se veut ouverte et évolutive? Les enseignants et les enseignantes sur qui repose le devoir d'assurer la formation scolaire de tous les élèves de même que leur initiation à la vie sociale et culturelle sont actuellement à la recherche de moyens qui leur permettront de dépasser la double contrainte.

Le rôle des manuels scolaires

L'école dispose de plusieurs moyens pour faciliter l'insertion de tous les élèves dans une culture commune : on repense actuellement l'organisation scolaire et les mesures de soutien et d'accueil, on s'interroge sur la possibilité d'intégrer l'éducation interculturelle aux programmes d'études et l'on songe à élaborer des outils pédagogiques. Parmi les moyens immédiatement accessibles, le matériel didactique est au premier plan; il a acquis grâce à l'existence de programmes d'études très détaillés et très explicites un rôle prépondérant, et sa place dans l'acte pédagogique, son influence sur la formation d'attitudes et sur la motivation à apprendre ne sont plus à

démontrer. Bien qu'il ne puisse prétendre à lui seul résoudre tous les problèmes liés à la pluriethnicité, le manuel scolaire peut contribuer à la compréhension des différences culturelles, il peut devenir un instrument de sensibilisation auprès des élèves et du personnel enseignant, il peut refléter une image de la réalité socioculturelle qui induise un changement d'attitudes et des comportements positifs à l'égard de la diversité. Bien conçu, il pourra éveiller les jeunes à leur propre culture, les rendre conscients de l'importance de l'aspect culturel, les inciter à avoir un plus grand respect des différences, des droits et des libertés. Bien utilisé, il saura sûrement aider les enseignantes et les enseignants à amorcer en classe un véritable dialogue interculturel à partir duquel les élèves découvriront leurs ressemblances.

La rédaction des manuels

La conception et la rédaction d'un manuel scolaire s'effectuent selon deux axes principaux : le discours informatif et le discours pédagogique. Bien qu'ils soient intimement liés, ces deux types de discours jouent des rôles distincts auprès des élèves, ils sont utilisés à des fins différentes par le personnel enseignant.

° Le discours informatif sert à illustrer, à expliquer, il renseigne sur les choses, les événements, les phénomènes, il "montre" au lecteur à s'identifier ou à se distancier par rapport à ces représentations. Ce discours est avant tout porteur de connaissances; il transmet un savoir et il ne peut entraîner que la modification des opinions et des points de vue.

° Le discours pédagogique va plus loin : il met en relation l'élève et le savoir, l'élève et le réel, l'élève et l'enseignant, puis tous ces éléments entre eux : élève - savoir - réel - enseignant ou enseignante. Ce discours repose sur le contact et l'échange d'opinions, il suscite des interrogations, il entraîne la confrontation d'idées et de points de vue et il conduit à la réalisation d'activités de production. Il fait appel à la pensée personnelle et à la créativité et dépasse la simple transmission de connaissances. En cela il est formateur, car il peut entraîner un changement d'attitudes et un élargissement de la conscience. Le discours pédagogique est donc propice à l'exploration d'un certain espace interculturel.

Les composantes du document

Ce document se présente sous la forme d'un guide accompagné d'annexes. Le guide comporte trois recommandations dont les deux premières portent sur le discours informatif et la troisième sur le discours pédagogique.

- **La première recommandation** propose de mettre en valeur le fait pluriethnique, elle insiste sur le respect des différences. Cette recommandation s'appuie sur le fait que les manuels scolaires peuvent améliorer la compréhension réciproque des élèves d'origines diverses. Les stratégies rédactionnelles qu'on y propose s'accompagnent d'exemples extraits de manuels existants. Les exemples sont présentés à titre indicatif : les auteurs peuvent s'en inspirer sans pour autant s'y restreindre.

- **La deuxième recommandation** propose de mettre en évidence les credos de la société québécoise et d'amener les élèves à découvrir, derrière les particularités culturelles de cette société, des valeurs communes qui sont le propre de l'humanité. Cette recommandation s'appuie sur le fait que le matériel didactique peut contribuer à susciter chez les élèves un sentiment d'appartenance au grand ensemble humain et, ce faisant, les inciter à participer à l'édification en commun de la société québécoise.

- **La troisième recommandation** suggère des moyens d'intégrer l'aspect ethnique et culturel dans l'apprentissage; on y propose une certaine démarche et des activités qui permettent d'utiliser la diversité de la classe à cette fin. Cette recommandation s'appuie sur le fait que la classe pluriethnique est un lieu privilégié pour explorer les relations interculturelles et amener les élèves au dialogue. Les stratégies pédagogiques suggérées visent essentiellement à rendre les élèves conscients des exigences de la communication interculturelle. Elles s'inspirent d'un processus de conscientisation et suggèrent l'utilisation de techniques d'apprentissage coopératif.

Les limites du document

Ce document est destiné à familiariser les auteurs de manuels scolaires avec le courant de pensée interculturaliste. On y fournit, à cette fin, des

indices et des pistes d'éducation interculturelle, mais l'intention n'est pas d'imposer ce courant de pensée comme contenu des programmes d'études ou comme trame de la pédagogie. Les auteurs de manuels scolaires ne sont pas tenus de "faire de l'éducation interculturelle", mais ils sont, par leur fonction et leur influence, tenus de fournir aux élèves une image juste de la société et des modèles des comportement et de pensée qui les amèneront à s'y engager et à participer à son devenir.

Il y a actuellement dans le système d'éducation des forces qui peuvent être mobilisées à des fins interculturalistes : on insiste de plus en plus sur le respect des différences, on tend à développer l'autonomie, le sens critique, on veut redonner à l'école son rôle "éducatif". Le discours pédagogique actuel - celui des programmes d'études, celui des projets pédagogiques, celui des pédagogues - ouvre un brèche sur la diversité. Les auteurs qui le désirent peuvent aisément utiliser cette brèche, ils peuvent multiplier les occasions d'échange de vues entre les élèves et suggérer des activités qui tiennent compte des caractéristiques culturelles des apprenants, et contribuer ainsi à l'émergence d'un véritable dialogue interculturel.

Les auteurs intéressés à pousser plus loin l'aventure, les spécialistes des sciences humaines, de l'histoire, de l'économie peuvent enrichir la compréhension du fait pluriethnique en abordant la dynamique des rapports internationaux : écarts économiques, niveaux de vie, jeux politiques, interdépendance nord-sud, etc. Aucune suggestion liée de façon particulière à ce propos n'apparaît dans le présent guide. Cependant, les ouvrages cités à l'annexe B sous la rubrique "Compréhension internationale" sont des sources d'information intéressantes.

PREMIÈRE RECOMMANDATION

UNE STRATÉGIE RÉDACTIONNELLE POUR METTRE EN ÉVIDENCE L'ENRICHISSEMENT CULTUREL QUE PRODUIT LA DIVERSITÉ

LE MATÉRIEL DIDACTIQUE PEUT CONTRIBUER À LA COMPRÉHENSION RÉCIPROQUE DES PERSONNES ET DES GROUPES ISSUS DE CULTURES DIFFÉRENTES

Sens de la recommandation

Cette recommandation exprime le souhait que les auteurs de manuels scolaires amènent les élèves à une meilleure compréhension de l'aspect culturel et qu'ils les aident à adopter une attitude d'ouverture et de respect à l'égard des personnes venant d'autres horizons linguistiques et culturels. Elle les invite à tenir compte de la diversité dans les représentations, dans les thèmes à l'étude ainsi que dans la structure pédagogique de leurs manuels.

État de la question

L'analyse d'un corpus important de manuels scolaires effectuée par Mme Marie McAndrew en 1987 pour le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration[4] fait ressortir des faits significatifs.

Dans l'ensemble, la représentation des minorités est quantitativement équitable : on observe une grande variété de personnages d'ethnies différentes, les personnages représentant des enfants sont valorisés et nombreux, les auteurs attribuent volontiers un effet positif à la diversité culturelle. On note cependant des lacunes, notamment une représentation exagérée des aspects matériels des cultures (traditions alimentaires et vestimentaires) et une représentation excessive des immigrants nouvellement arrivés au Québec par rapport aux Québécois de souche récente. Dans l'ensemble, on tend à folkloriser la culture des autres : la diversité culturelle demeure un fait curieux, étranger aux lecteurs; la représentation de la société québécoise reste entachée d'ethnocentrisme; il s'ensuit une polarisation des groupes en ce qui a trait à la majorité et aux minorités. Cette polarisation crée un clivage, un fossé entre les Québécois de souche ancienne, les Québécois de souche récente et les immigrants, qu'aucun terme commun ne rassemble. La pluralité ethnique est mal intégrée à la vision que l'on offre de la société dans les manuels scolaires; elle est par exemple très peu présente dans les thèmes à l'étude et les auteurs ont souvent tendance à plaquer ici et là l'information sur le phénomène.

Tendance à développer dans les manuels

Plutôt que de "plaquer la diversité culturelle" sur leurs propos pédagogiques, plutôt que de réduire les cultures à leurs seuls aspects folkloriques, plutôt que de polariser les groupes en deux clans distincts du type "eux" et "nous", les auteurs tenteront d'intégrer réellement le fait pluraliste aux thèmes et aux activités d'apprentissage, et ils insisteront sur la compréhension des personnes et des faits liés à la dimension ethnoculturelle.

Pour ce faire, ils veilleront à incarner les personnages qu'ils présentent et à les montrer dans des situations plausibles, authentiques, diverses; ils leur redonneront toute leur complexité en montrant les adaptations et les apports positifs qu'entraîne la coexistence dans une société pluraliste, et ils feront ressortir la réciprocité de ces adaptations et de l'enrichissement qui en découle, tant pour les personnes que pour les groupes québécois et immigrants.

Programmes d'études visés

Tous les programmes d'études se prêtent à des représentations culturelles et sociales, ne serait-ce que sur le plan des illustrations et des thèmes que l'on propose en amorce aux leçons. Bien sûr, les programmes de français et d'anglais, langue maternelle et langue seconde, de sciences humaines, d'histoire, de géographie, de formation personnelle et sociale, d'éducation économique et d'éducation familiale offrent des occasions d'approfondir les divers aspects de la diversité. Les programmes liés aux langues d'origine peuvent aussi servir à cet approfondissement.

Objectifs particuliers

1. Favoriser l'identification de tous les élèves à la société québécoise en montrant comment des personnes et des groupes des diverses cultures contribuent à la vie sociale et économique.

2. Sensibiliser les élèves aux différences culturelles en approfondissant le sens et la composition des cultures et en jetant un regard relativiste sur les faits et les phénomènes qui se prêtent à cette observation.

3. Faire saisir la complexité de l'immigration en montrant les aspects problématiques qu'elle comporte.

4. Démontrer que la pluralité culturelle est un phénomène permanent au Québec en insistant sur la participation des personnes et des groupes de diverses cultures à notre histoire.

Ces quatre sous-recommandations s'accompagnent de suggestions en ce qui a trait à la rédaction des manuels. Ces suggestions, proposées dans les pages qui suivent, s'appuient parfois sur des exemples, qu'on trouvera à l'annexe A. Les exemples ont été extraits de manuels scolaires existants et colligés par Mme Marie McAndrew au moment de l'analyse d'un corpus de manuels scolaires.

1. Favoriser l'identification de tous les élèves à la société québécoise

Incarner les personnages

La meilleure façon de favoriser l'identification de tous les élèves à la société est d'incarner les personnages des divers groupes ethniques dans des situations vraisemblables et authentiques : situations familiales, vie sociale et culturelle, milieu de travail, etc. On montrera comment ces personnes contribuent à enrichir la culture et à développer l'économie.

MOYENS

- Montrer des aspects de la "culture immigrée", c'est-à-dire de la culture qu'acquièrent les immigrants en s'installant dans un pays

Tout immigrant vit une période de transition culturelle quant il s'installe dans un pays; il s'adapte aux us et coutumes du pays, mais il conserve aussi des habitudes et des traditions qui lui sont propres. Le matériel didactique reflètera cette réalité en présentant des situations diverses où l'on voit ces deux aspects de la "culture immigrée". On pourra aussi faire appel à l'expérience des élèves et créer des occasions de discuter de ce sujet en classe.

Références

° Exemple proposé aux pages 54 et 55 de l'annexe A.

L'exemple intitulé "Le Montréal des minorités ethniques" illustre comment les Italiens, en conservant une partie de leur culture, ont réussi à s'adapter au milieu. On pourra donner d'autres exemples de "culture immigrée" à partir des références proposées sous la rubrique "Connaissance des cultures", à l'annexe B.

- Mettre en lumière l'apport des groupes de diverses ethnies au Québec

On multipliera les occasions de souligner la part active que prennent les personnes et les groupes issus de diverses cultures dans l'évolution économique et culturelle de notre société. On pourra aborder le développement économique et industriel, la création artistique, et signaler l'importance que représente la "force de travail" des travailleurs. On pourrait aussi faire appel à l'expérience des élèves et créer des occasions de discussion où l'enrichissement découlerait du partage des expériences.

Références

° Exemples proposés aux pages 56 à 58 de l'annexe A.

L'exemple 1, intitulé "Ma ville, c'est le monde entier!", montre l'élargissement culturel que représente la diversité ethnique. On y décrit une promenade dans Montréal. On pourrait aussi suggérer aux élèves de faire un "rallye" dans les quartiers ethniques.

L'exemple 2, sans titre, montre comment les immigrants ont contribué à bâtir Vancouver. On pourrait appliquer ce genre d'exemple au Québec et montrer comment la présence des immigrants diversifie le panorama culturel et économique de Montréal.

L'exemple 3, sans titre, souligne l'apport économique des entrepreneurs d'origines diverses. Il ouvre la porte à des recherches sur le sujet.

2. Sensibiliser les élèves aux différences culturelles

Relativiser le fait culturel

On amènera les élèves à comprendre et à accepter les différences culturelles en adoptant une attitude relativiste à l'endroit des faits, des croyances, des phénomènes qui relèvent de la culture et en approfondissant le sens et la complexité des caractéristiques culturelles des personnes.

MOYENS

- Approfondir la connaissance des cultures, et montrer les aspects symboliques et la complexité

La culture est un phénomène complexe : elle nous forme et nous conditionne, elle fait office de seconde peau; non seulement détermine-t-elle nos habitudes quotidiennes, mais elle influence aussi nos modes de penser, d'agir, de sentir, de réagir, de communiquer. Le matériel didactique contribuera à la compréhension des cultures en montrant la mentalité, les croyances, les codes qui ont cours dans les divers groupes ethniques et non seulement leurs habitudes alimentaires et leurs traditions.

Références

° Exemples proposés aux pages 59 à 66 de l'annexe A.

L'exemple 1 porte sur les grandes religions. On pourrait approfondir davantage le sujet et aborder d'autres aspects de la culture de la même manière, soit les modes d'organisation familiale, les rapports entre les sexes, les rôles parentaux, les croyances populaires, etc.

L'exemple 2, intitulé "Beaucoup de gens, de nombreuses manières de vivre", aborde plusieurs aspects de la culture. Il s'adresse directement aux élèves, ce qui permet de comparer les expériences.

L'exemple 3, "Observons les gens à l'aide de leur langage", compare des mots extraits de la langue française et de la langue inuktitut. Cette comparaison permet de saisir des différences culturelles liées à la langue. On pourrait de la même façon comparer des éléments des codes culturels non verbaux : prise de contact, façons de négocier, politesse, comportements "en société", etc.

L'exemple 4, intitulé "Observons l'environnement à l'aide de cartes", s'intéresse à la double appartenance culturelle. Il montre des aspects importants de la vie auxquels les immigrants et les Québécois de souche récente tiennent, même une fois installés depuis longtemps dans leur pays d'accueil.

- Diversifier les points de vue et les opinions au moment de la présentation d'événements et de phénomènes qui font l'objet d'interprétations diverses

La réalité est perçue à travers un kaléidoscope. Chaque personne lui imprime un mouvement personnel et culturel, de sorte que les points de vue sur les choses diffèrent, s'opposent ou se complètent. Le matériel didactique amènera les élèves à acquérir un regard critique, moins ethnocentrique et plus distancié, par rapport aux faits et aux phénomènes qui se prêtent à l'analyse. On pourra y proposer des occasions de discussion où la confrontation de points de vue et d'opinions s'avère utile et nécessaire à la compréhension d'un phénomène; on pourra proposer à cette fin des sujets et des thèmes liés à la diversité qui font l'objet d'un éclairage culturel intéressant.

Références

* Exemples proposés aux pages 67 à 69 de l'annexe A.

L'exemple 1, intitulé "La prospérité pour tous", souligne certaines inégalités sociales et nationales; on y voit des réalités vécues différemment par des groupes divers.

L'exemple 2, intitulé "Bouleversement : une loi sur la langue", pose la question linguistique selon plusieurs points de vue. On y invite les élèves à prendre position et à bâtir une argumentation pro-francophone, pro-anglophone, pro-allophone.

3. Faire saisir la complexité de l'immigration pour les personnes qui la vivent

Illustrer l'expérience de l'immigration

On amènera les élèves à comprendre la portée de l'immigration en illustrant, par des témoignages et des exemples, les aspects problématiques de cette expérience ainsi que les difficultés et l'ambivalence que vivent ceux et celles qui la traversent. On suscitera de l'empathie à l'endroit des personnes qui vivent une telle expérience.

MOYENS

- Aborder le choc culturel comme un phénomène courant et transitionnel que tous et toutes sont susceptibles de vivre un jour ou l'autre

Les gens émigrent pour diverses raisons, parfois par choix, très souvent par nécessité. Ils quittent un pays, un climat, ils abandonnent des habitudes et se séparent de leurs amis et de leurs parents. L'acclimatement dans le pays d'accueil n'est pas toujours facile, le choc culturel est plus ou moins déséquilibrant. Le matériel didactique abordera cette réalité de façon active, c'est-à-dire en faisant appel à l'expérience des élèves et en s'appuyant sur des témoignages authentiques.

Références

* Exemples proposés aux pages 70 à 71 de l'annexe A.

L'exemple 1, sans titre, montre le sentiment d'ambivalence que ressentent les enfants immigrants à l'égard du pays d'accueil; il révèle la difficulté d'adaptation à certains aspects de la culture et du pays, en même temps qu'il montre la satisfaction que trouvent ces enfants à leur nouvelle vie. On pourrait multiplier ce genre de témoignages et créer des occasions de discussion en classe sur le propos.

L'exemple 2, sans titre, touche tous les élèves; il permet de comprendre le choc culturel et facilite l'attitude d'empathie.

- Montrer que le fait d'immigrer pose des problèmes concrets d'adaptation et de survivance

L'ambivalence de l'expérience de l'immigration se traduit aussi dans les aspects pratiques de la vie; les immigrants ne trouvent pas toujours facilement le moyen de survivre en terre d'accueil. Le matériel didactique abordera ces difficultés d'adaptation, il tentera de donner une image plausible de la réalité en s'inspirant de faits réels et de témoignages authentiques. On évitera cependant de verser dans le misérabilisme tout en conservant une attitude empathique.

Références

* Exemples proposés aux pages 72 à 74 de l'annexe A.

L'exemple 1, sans titre, illustre les difficultés vécues par les immigrants au XIXe siècle. Il montre l'attitude hostile des Canadiens à leur endroit.

L'exemple 2, intitulé "Le goulag des midinettes", explique l'exploitation des femmes immigrantes. Cet exemple s'appuie sur des faits réels et actuels; il démontre aussi la tolérance qu'entretient notre société à ce sujet. On trouvera d'autres occasions de souligner les inégalités que subissent certains groupes d'immigrants sur le marché du travail.

Remarque : On équilibrera ces représentations par des exemples et des témoignages qui mettent en lumière les aspects positifs de l'immigration; on en profitera pour mettre en valeur des personnes ou des personnages - dont les réalisations et la vie peuvent servir de modèle ou d'exemple à suivre.

- **Signaler l'existence du racisme et de la discrimination à l'endroit des personnes et des groupes appartenant à certaines minorités**

La discrimination et le racisme sont encore très répandus dans notre société. Le matériel didactique abordera ces questions de manière à faire ressortir que les différences ne sont pas des anomalies, qu'elles sont un fait commun et partagé et qu'elles doivent être admises. On veillera à susciter une attitude de compréhension à l'endroit des autres, principalement à l'endroit des victimes d'actes discriminatoires, et à susciter une attitude de rejet à l'endroit de toute forme de racisme et de domination culturelle ou sociale. On mettra en valeur des personnages associés aux minorités visibles, afin de favoriser des attitudes positives à l'endroit des personnes victimes de discrimination.

Références

* Exemples proposés aux pages 75 à 80 de l'annexe A.

L'exemple 1, intitulé "Un nouveau dans la classe", pose le problème du racisme à l'école et il propose des pistes de solution. C'est une occasion de susciter une discussion sur ce sujet en classe.

L'exemple 2, "La montée du racisme", situe le phénomène dans une perspective historique. Il s'appuie sur des faits réels et sur des documents d'époque.

L'exemple 3, "Être différent", pose la question de la marginalité. Cet exemple s'adresse directement aux élèves; il leur donne l'occasion de s'exprimer et de prendre conscience que les différences sont un fait courant.

L'exemple 4, intitulé "La privation du droit à l'égalité : la discrimination", s'adresse aux enseignantes et aux enseignants. Il explique ce qu'est le phénomène et comment il s'insinue dans nos gestes quotidiens. Cet exemple éveille le sens critique.

4. Montrer que la pluralité culturelle est un phénomène permanent au Québec

Interroger l'histoire de l'immigration au Québec

On mettra en évidence la signification que l'immigration a et a toujours eue au Québec. On montrera comment les immigrants ont contribué à façonner l'histoire du Québec, et comment les Québécois de souche récente s'intègrent à l'identité nationale.

MOYENS

- Mettre en évidence l'enracinement de groupes ethniques divers au Québec

On veillera à équilibrer la représentation de personnages d'immigrants et la représentation de ceux qui sont intégrés au Québec depuis plus d'une génération, les Québécois de souche récente. On montrera comment certains groupes ethniques ont fait leur nid au Québec et quelles traces ils y ont laissées; on mettra aussi en évidence le fait qu'ils ont participé à l'édification du peuple québécois et qu'ils y participent encore.

Références

° Exemples proposés aux pages 81 à 84 de l'annexe A.

L'exemple 1, intitulé "Panorama de la diversité culturelle du Québec", révèle l'origine ethnique de certains noms québécois.

L'exemple 2, intitulé "Les institutions des minorités ethniques", montre comment les Québécois de souche récente organisent leur vie de façon à s'intégrer dans la société québécoise tout en conservant des traits importants de leur culture.

L'exemple 3, intitulé "Histoire locale", montre comment les groupes ethniques contribuent, par leur organisation, à façonner le profil de la région montréalaise.

- Montrer que l'histoire du Québec résulte du croisement de multiples cultures

On illustrera les relations et les échanges entre les groupes de cultures et d'ethnies différentes et l'on mettra en évidence les répercussions que ces échanges ont - ont eues - dans l'histoire et sur la nation. On multipliera les occasions d'amener les élèves à s'interroger sur ce sujet et à faire des recherches historiques.

Références

* Exemples proposés aux pages 85 à 89 de l'annexe A.

L'exemple 1, intitulé "Histoire locale", montre comment la collaboration de divers groupes a contribué au développement d'une région du Québec.

L'exemple 2, "Les échanges culturels", montre comment la culture amérindienne et la culture française se sont amalgamées au début de la colonie. Ce sont là les premiers échanges interculturels de notre histoire.

L'exemple 3, intitulé "Questions d'identité", interroge l'histoire nationale et tente de montrer que cette histoire est celle de tous les groupes et de toutes les personnes qui vivent au Québec.

L'exemple 4, "Qui est Québécois?", interroge l'identité nationale et regroupe sous une même étiquette tous les habitants du Québec.

- Englober tous les citoyens du Québec sous un terme unificateur

On emploiera le "nous" collectif intégrateur, de manière à mettre en évidence que ce terme inclut tout le monde; on pourra à cette fin utiliser des photos, des situations de foule, de fête, de rassemblement où se retrouvent les Québécois de souche ancienne, le Québécois de souche récente et les immigrants.

DEUXIÈME RECOMMANDATION

DES MÉTHODES DE RÉDACTION POUR PROMOUVOIR L'UNITÉ QUÉBÉCOISE DANS LA DIVERSITÉ

LE MATÉRIEL DIDACTIQUE PEUT CONTRIBUER À RALLIER TOUS LES QUÉBÉCOIS - QUELLE QUE SOIT LEUR ORIGINE - DANS UNE SOCIÉTÉ COMMUNE

Sens de la recommandation

Cette recommandation exprime le souhait que le matériel didactique incite tous les élèves à se rallier à un projet de société et leur permette de s'identifier à une culture commune. Elle invite les auteurs à mettre en évidence les racines et les credos qui fondent la culture québécoise et à promouvoir le rapprochement des diverses communautés, entre elles et avec la majorité.

État de la question

Jusqu'à maintenant le ministère de l'Éducation a incité les auteurs de manuels scolaires à mettre en valeur la diversité ethnique et à donner une image positive des personnes et des cultures associées à des minorités. On voulait ainsi montrer que les communautés culturelles sont présentes au Québec et qu'elles contribuent à l'enrichissement collectif.

S'il est vrai que "Le Québec envisage les apports qui lui viennent de sa diversité comme un indispensable enrichissement...", il n'est pas moins exact d'affirmer que "Le développement des divers groupes culturels québécois passe par la vitalité collective de la société française qu'est le Québec." Ces considérations émises dans le Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles (1981)[5] soulignent un fait prépondérant, à savoir que l'évolution du projet social québécois repose sur l'aménagement d'interactions positives entre les diverses communautés culturelles, et qu'elle repose sur la convergence de tous les groupes vers la réalisation d'un projet commun.

Le Québec ne veut pas assimiler les immigrants, il ne veut pas non plus favoriser la simple juxtaposition d'un ensemble de communautés disparates; il veut que tous et chacun participent à l'édification d'une société commune qui assurera l'égalité des droits, des libertés et des responsabilités. C'est à cela que s'emploie l'interculturalisme, c'est à cela que s'engagent ceux et celles qui font oeuvre d'éducation interculturelle. Or, "Pour s'entendre au

sein d'une même nation et pour que cette nation s'exprime avec cohérence, il faut une langue commune comme lieu des échanges et instrument de cohésion", nous rappelle le Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles. On y ajoute :

> "Il n'est pas de nation sans minorités linguistiques et il est légitime que ces minorités préservent leur héritage et puissent s'épanouir librement. Mais il n'y a plus de nation si le dialogue est impossible et si l'expression collective est morcelée[6]."

L'intégration des Québécois d'origines diverses à une société commune ne peut ignorer ce fait; la langue française est une option essentielle dans notre société.

Mais qui dit langue dit culture, l'une et l'autre étant intimement liées. Bien qu'il vive à l'heure nord-américaine, le Québec vit en français, la production artistique et la mentalité reflètent une culture d'expression française distincte. Cette culture est la charnière de la culture québécoise, elle est le moteur qui lui permet d'évoluer et d'assumer à la fois ses racines et sa diversité.

Tendances à développer

Les auteurs montreront que la société est une niche commune où l'on partage des droits et des responsabilités. Ils montreront que toute société s'inscrit dans une culture, et que celle-ci porte des options, des valeurs et une langue d'usage. Ils inciteront les élèves à adhérer à la culture québécoise, à s'engager dans le projet de société qui est le nôtre et qui vise notamment l'harmonisation des rapports interethniques et l'interpénétration des cultures.

Programmes d'études visés

Les programmes d'études qui incitent à explorer la langue, l'histoire et la culture sont évidemment à privilégier. Ils fournissent des occasions propices aux auteurs et aux enseignantes et enseignants qui désirent mettre en évidence les faits saillants de notre culture. Les programmes de

français, d'histoire, de géographie, les sciences humaines, la formation personnelle et sociale, l'éducation économique et les langues d'origine sont particulièrement visés.

Objectifs particuliers

1. Mettre en évidence la langue française à la fois comme langue d'usage et comme langue de culture.

2. Initier les élèves à la démocratie et à la tolérance comme fondement de la société québécoise.

3. Sensibiliser les élèves aux valeurs et aux codes qui marquent la culture québécoise.

Ces trois sous-recommandations explicitées dans les pages qui suivent ne s'appuient sur aucun exemple particulier. De tels exemples ne sont pas absents des manuels scolaires, mais le répertoire d'exemples que nous avons utilisé n'aborde pas ces préoccupations.

Les auteurs sauront sûrement inventer des moyens et des activités qui viendront enrichir le savoir en la matière. Ils pourront à cette fin s'inspirer des ouvrages proposés à titre de références bibliographiques à l'annexe B.

1. Mettre en évidence la langue française à la fois comme langue d'usage et comme langue de culture

Promouvoir la langue française

> "Habituellement il va de soi que les immigrants et leurs descendants cherchent à acquérir le plus rapidement possible la langue de la société d'accueil. Au Québec, comme il n'est pas encore évident que les divers groupes ont établi un consensus sur l'importance du statut du français, plusieurs parmi les communautés culturelles et les immigrants et immigrantes continuent à hésiter quant à la langue à adopter. Pour eux, en effet, le statut minoritaire du français au Canada et en Amérique du Nord continue à faire problème et vient occulter son statut de langue d'accueil. En outre, bien plus que le statut démographique d'une langue, c'est son prestige et son utilité dans la société d'accueil qui incite à l'apprendre et à en faire usage. (...) Si elle se présente comme la langue de l'accueil et celle de la convivialité, elle apparaîtra encore plus désirable. Il faut, qu'au Québec, le français représente dans les faits pour les Québécois, francophones et anglophones de souche ou membres des communautés culturelles, la langue de la nécessité sociale et économique comme celle de la participation politique et communautaire.[7]"

Les auteurs peuvent faire leur part dans la promotion du français comme langue d'usage, langue de culture et langue de participation sociale. Ils peuvent acquérir et transmettre une attitude positive à l'endroit de la langue française et inciter les enfants des divers groupes ethniques à vivre en français.

MOYENS

- Mettre en évidence les composantes francophones de la réalité sociale, culturelle et économique du Québec

Le fait français au Québec évolue et il se ressent évidemment de l'influence nord-américaine; la culture québécoise cependant perdure. On montrera que le Québec reste francophone malgré l'influence qu'ont les changements technologiques sur la langue de travail et sur la langue d'usage. On utilisera des exemples de la vie quotidienne - milieu de travail et de loisirs - dont on se servira pour inciter les élèves à respecter la langue française et à la maintenir vivante dans le contexte nord-américain. On pourra, par exemple, faire adopter une attitude critique à l'endroit des phénomènes d'anglicisation, mettre en évidence les acquis culturels et historiques à cet égard.

- Illustrer à l'aide d'exemples réels ou plausibles le rapprochement des groupes ethniques et des francophones

Certains groupes ethniques sont, par leur culture ou par leur langue, plus proches de la culture québécoise. Cette proximité favorise l'insertion sociale de ces groupes et leur permet de vivre en français au Québec. Par ailleurs, des personnes issues de groupes ethniques non francophones choisissent délibérément d'adopter la langue française et de s'intégrer à la culture ambiante. Ces immigrants et ces Québécois de souche récente s'intègrent au Québec où ils adhèrent précisément à ce qu'on appelle une "culture immigrée" qui leur permet de s'adapter d'une manière confortable.

On utilisera des témoignages, des anecdotes et des exemples qui montrent que les personnes et les groupes d'ethnies différentes peuvent cohabiter de manière harmonieuse dans un Québec francophone. Et que finalement, il y a plusieurs manières d'être des Québécois.

- **Mettre en lumière le rôle qu'ont joué, dans la langue, les luttes des Québécois pour leur survie**

Les Québécois ont, depuis la conquête anglaise, multiplié les efforts pour sauvegarder leur langue et leur culture. La production artistique et littéraire du Québec illustre bien l'attachement du peuple québécois à sa langue et au fait français. On sensibilisera les élèves à l'histoire des luttes linguistiques et on les amènera à en prendre conscience à travers les oeuvres des chansonniers, des écrivains et des créateurs en général*.

- **Mettre en lumière le rayonnement et l'exportation de la culture québécoise dans le monde**

Depuis une trentaine d'années, le Québec exporte sa culture partout dans le monde. On amènera les élèves à prendre conscience du rayonnement que notre culture commence à avoir par la chanson, le cinéma, la littérature, la production artistique québécoise d'expression française et amérindienne. On abordera aussi l'exportation technologique et notamment la production de logiciels éducatifs.

---

*Par exemple dans la publicité, au théâtre...

2. Initier les élèves à la démocratie et à la tolérance comme fondement de la société québécoise

Promouvoir les valeurs démocratiques

La démocratie et la tolérance font partie des valeurs de base de notre société au même titre que le respect des droits et des responsabilités qui la fondent. Elles en garantissent la cohésion et le fonctionnement. Les auteurs pourront promouvoir ces valeurs en initiant les jeunes aux règles du jeu de la démocratie et en les sensibilisant au respect des droits, des libertés et des responsabilités que commande la participation à la société québécoise.

MOYENS

- Proposer de l'information et des activités liées à la vie participative de notre société : processus électoraux, comités de citoyens, groupes de pressions, tribunes démocratiques, etc.

Les activités de sensibilisation et d'initiation à la démocratie s'insèrent naturellement dans certains programmes d'études, notamment en histoire et en sciences humaines. Les auteurs décèleront sans doute, dans d'autres programmes d'études, des occasions de proposer des activités où les élèves s'initieront à leurs droits et à leurs devoirs de citoyens.

- Proposer des activités sur la question des droits et libertés

Des études de cas, des témoignages de Québécois d'origines et d'âges divers sont de bons moyens d'aborder le rôle des droits humains dans les sociétés. On pourra amener les élèves à s'interroger sur le sens qu'a le mot liberté dans l'histoire. Enfin, La Charte québécoise des droits et libertés peut fournir des occasions de discussion sur ce sujet.

Les auteurs trouveront des références d'ouvrages à consulter et de recueils d'activités à utiliser sous la rubrique "Droits et libertés", à l'annexe B.

3. Sensibiliser les élèves aux valeurs et aux codes qui marquent la culture québécoise

Explorer l'âme québécoise

La culture québécoise a de multiples racines : elle a gardé trace des premiers occupants autochtones, conservé l'esprit des premiers arrivants francophones, emprunté des valeurs aux conquérants britanniques et s'est enrichie au contact des divers groupes d'immigrants qui se sont installés ici depuis deux siècles. Le Québec a donné naissance à une culture particulière et distincte : les Québécois partagent une certaine sensibilité, certaines valeurs et certains codes qui font partie de ce qu'on nomme l'identité nationale.

Les auteurs aborderont l'âme québécoise par l'intermédiaire de ses valeurs et de ses cordes sensibles. Cette exploration d'une culture particulière pourra devenir l'occasion de prendre conscience que toute culture est l'expression privilégiée de "l'âme humaine", qu'elle en est une manifestation et que chaque culture recèle des potentialités, des besoins, des désirs communs à toute l'humanité. Tous les humains rient, chantent, dansent, pleurent; ils s'aiment, travaillent et s'interrogent sur le sens du monde et de la vie. Tous les peuples s'expriment par la musique, l'art, la poésie, l'humour, et également par leurs manières de vivre et de s'organiser. À travers toutes les particularités culturelles, l'humanité s'exprime. Il y a mille façons d'être humain.

MOYENS

- **Proposer de l'information et des références qui illustrent les cordes sensibles des Québécois et suggérer des activités qui mettent en lumière des valeurs et des traits de la nation québécoise, par exemple : le respect de la vie et de l'environnement, la sensibilité à l'injustice, le respect des animaux, la joie de vivre qui s'exprime dans la chanson, etc.**

Les auteurs pourraient recourir à des anecdotes, à la publicité, à des témoignages et à l'humour typique. Ils pourraient proposer des recherches dans la tradition, multiplier les occasions de s'adresser aux élèves

directement, et les amener à examiner leur mode de vie afin d'y découvrir des traces des valeurs reconnues traditionnellement comme québécoises.

- **Aborder la question des codes culturels à partir d'exemples quotidiens liés à la communication, à la politesse et aux us et coutumes**

Les auteurs pourraient proposer des recherches sur le sujet et des occasions de comparer les codes, par exemple : les manières d'entrer en contact, les comportements sociaux, etc. Ils trouveront des références appropriées sous les rubriques "Connaissance des cultures" et "Interculturalisme", à l'annexe B. Ils trouveront dans les pages qui suivent des suggestions et des moyens appropriés qui portent sur la stratégie pédagogique à établir dans un contexte interculturel.

TROISIÈME RECOMMANDATION

DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES POUR AMORCER LE DIALOGUE INTERCULTUREL EN CLASSE

LE MATÉRIEL DIDACTIQUE PEUT CONTRIBUER À L'ÉMERGENCE D'UN DIALOGUE INTERCULTUREL EN CLASSE

Sens de la recommandation

Cette recommandation exprime le souhait que les auteurs proposent des stratégies pédagogiques qui font appel à la diversité de la classe afin de favoriser un échange interculturel. Elle les invite à créer des activités qui conduiront les élèves vers la découverte des autres, les amèneront à relativiser leur propre enracinement culturel et les inciteront à construire des solidarités interpersonnelles et interculturelles.

État de la question

L'éducation interculturelle n'est pas un contenu d'apprentissage, c'est un processus qui vise essentiellement à créer et à améliorer les conditions et les moyens d'insertion scolaire, sociale et culturelle que l'on met en place dans une société pluriethnique afin que les membres de cette société vivent le plus harmonieusement possible dans et avec la diversité. L'éducation interculturelle n'a pas pour objectif d'adapter les enfants des communautés culturelles au système scolaire, elle s'adresse à tout le monde, aux enfants et aux adultes, quel que soit leur groupe d'appartenance ethnique et culturel; elle est une occasion de prendre conscience de son enracinement culturel, elle permet de découvrir les différences et les ressemblances qui fondent l'humanité et d'acquérir une attitude d'ouverture à l'égard des autres qui favorise l'interaction et l'interpénétration des cultures. L'éducation interculturelle est un processus permanent qui s'appuie sur un effort de conscientisation. On n'a jamais fini d'apprendre, de connaître, d'approfondir, jamais fini de s'ouvrir à soi-même et aux autres. La prise de conscience de son propre enracinement culturel est la condition de base de toute tentative d'éducation interculturelle.

"Nous avons observé que la majorité des enseignantes et des enseignants ne sont pas spontanément conscients de la dimension culturelle de l'apprentissage et de la nécessité d'adapter leur enseignement à la nouvelle réalité pluriethnique. Ils mettent plus l'accent sur l'inadaptation des élèves que sur celle de l'école et de ses approches. Lorsque l'école cherche à en tenir compte, elle a tendance à présenter la vie et les expressions culturelles des groupes concernés sous des formes folklorisées[8]."

Tendances à développer

Les auteurs amèneront les élèves vers un véritable dialogue interculturel. Ils proposeront à cette fin une démarche pédagogique qui favorise l'échange de vues, la communication, la coopération; une démarche qui prend en considération les traits culturels des élèves et qui les intègre à l'apprentissage.

Distinctions préalables

L'école primaire et l'école secondaire diffèrent considérablement. Le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage n'est pas du tout le même : il est relativement facile au primaire de tenir compte du vécu des enfants, de déclencher des occasions de discussion et de communication entre eux, d'inventer et de donner libre cours à l'improvisation, mais ces pratiques sont quasi impossibles au secondaire où l'organisation des cours est plus rigoureuse. De plus, les enfants du primaire sont en général ouverts et curieux, ils se lient aisément et font peu de cas des différences culturelles et socio-économiques. Au secondaire, les adolescents et les adolescentes ont tendance à se regrouper en clans, et leur groupe d'appartenance est très souvent fermé; ils se méfient davantage de ce qui est différent.

Les auteurs qui désirent proposer une démarche propice à l'éducation interculturelle devront tenir compte de ces différences, ils adapteront les stratégies et l'encadrement pédagogique en conséquence. Ils pourront par exemple inciter les enseignants et les enseignantes du primaire à utiliser davantage les discussions spontanées des élèves pour amorcer un dialogue

interculturel, et suggérer aux enseignants et enseignantes du secondaire des modes d'organisation, des travaux en équipe qui suscitent des échanges de vues et peuvent servir de tremplin à l'amorce d'un dialogue interculturel.

Programmes d'études visés

Tous les programmes d'études n'offrent pas la même ouverture ni la même latitude quant à l'éducation interculturelle. Certains programmes fournissent l'occasion de prendre conscience de soi et des autres, notamment les programmes de formation morale, de formation personnelle et sociale. D'autres programmes offrent la possibilité de s'attarder sur les caractéristiques des diverses cultures : c'est le cas des programmes d'histoire, de géographie, de sciences humaines, d'économie familiale. Certains programmes favorisent la compréhension des rapports entre les peuples ainsi que des rapports de force qui régissent la vie sociale de divers groupes humains : c'est le cas de l'éducation économique et de l'histoire. Tous ces programmes se prêtent à une amorce d'éducation interculturelle, que ce soit par les thèmes, par les activités ou par la démarche globale.

Par ailleurs, la langue est au coeur de la communication, elle est un lieu d'échanges interpersonnels, interethniques, interculturels; elle peut et doit jouer un rôle de premier plan dans la promotion du dialogue interculturel à l'école. Les programmes de français, langue maternelle et langue seconde, offrent un éventail de possibilités aux auteurs de manuels scolaires; ceux-ci peuvent proposer par exemple des thèmes liés à la diversité, suggérer des recherches sur les façons de parler le français et sur les difficultés d'expression que la langue pose aux étrangers; ils peuvent proposer aux élèves d'échanger leurs points de vue et leurs opinions; cette confrontation servirait de base à une prise de conscience des attitudes et des préjugés à l'égard des autres cultures et des autres façons de parler. La langue peut être explorée, analysée, comparée, elle peut servir de miroir de la culture et, à ce titre, permettre l'approfondissement de la dimension culturelle des apprenants.

Objectifs particuliers

1. Proposer des activités qui favorisent la manifestation des traits et des codes culturels des élèves.

2. Proposer une démarche qui amènera les élèves et le personnel enseignant à reconnaître les attitudes et les codes culturels qui régissent certains de leurs comportements.

3. Proposer des activités qui mettent à contribution les différences individuelles et culturelles.

4. Proposer des activités qui conduisent les élèves à reconnaître et à dépasser les conditionnements d'ordre culturel.

Ces quatre sous-recommandations, approfondies dans les pages qui suivent, s'appuient principalement sur deux sources :

- un processus de conscientisation appliqué à l'apprentissage, présenté aux pages 41 à 49 (ce processus a été élaboré par Francine Benoît, 1988);

- des techniques associées à la pédagogie de la coopération (voir bibliographie présentée à l'annexe B).

Les auteurs peuvent s'inspirer de ces références, en tout ou en partie, au moment de la création d'activités d'apprentissage. Ils y trouveront des exemples utiles ainsi qu'une démarche à suivre.

1. Proposer des activités qui favorisent la manifestation des traits et des codes culturels des élèves

Sensibiliser aux différences

Le processus d'éducation interculturelle vise à influencer les rapports qui s'établissent entre les personnes de groupes ethniques divers, dans le sens d'un mieux-être pour tous. Ce processus passe nécessairement par plusieurs étapes dont la première consiste à faciliter la prise de contact et la connaissance réciproque.

D'abord, des activités d'information et de discussion libre s'avèrent importantes : elles permettent de sensibiliser les élèves aux différences et d'éveiller chez eux un certain intérêt pour la culture des autres.

On utilisera les mises en situation et les activités d'amorce à cette fin; on proposera aussi des situations de communication structurées qui mettent en lumière les différences individuelles et culturelles.

MOYENS

- **Proposer au personnel enseignant de l'information et des références sur des sujets qui ont trait à la culture et à ses manifestations, et les amener à exploiter à des fins pédagogiques des activités culturelles à caractère ethnique, par exemple la danse, la musique, les spectacles, les contes, etc.**

Références

Les auteurs trouveront des références sous la rubrique "Connaissance des cultures", à l'annexe B.

- **Utiliser des témoignages réels - d'enfants et d'adultes - pour amorcer soit l'acquisition de connaissances, soit un échange de vues, soit une recherche sur des sujets associés à la diversité culturelle et ethnique, et fournir une démarche qui permette aux élèves et au personnel enseignant de faire un retour sur les découvertes que suscitent ces activités.**

Références

La lecture du "Processus de conscientisation appliqué à l'apprentissage" présenté aux pages 42 à 50 éclairera les auteurs sur la démarche à suivre. Les moyens proposés ici correspondent grosso modo à l'étape intitulée "S'informer". Les auteurs pourront aussi s'inspirer des références liées aux techniques d'animation de groupe citées à l'annexe B, sous la rubrique "Animation de groupe".

2. Proposer une démarche qui amènera les élèves et le personnel enseignant à reconnaître les attitudes et les codes culturels qui régissent certains de leurs comportements

Relativiser sa propre culture

La deuxième étape du processus d'éducation interculturelle invite les enseignantes, les enseignants et les élèves à prendre conscience de leur enracinement culturel. Cette prise de conscience permet de se distancier par rapport à sa propre culture et de s'ouvrir aux autres. C'est une étape essentielle qui favorise non seulement l'apprivoisement de la diversité, mais aussi l'acceptation des différences.

Les auteurs inciteront les enseignants et enseignantes à tenir compte de l'expérience que vivent les élèves dans un contexte pluriethnique et à suivre l'évolution des rapports qui s'établissent entre eux.

MOYENS

- **Proposer des activités propices à la conscientisation des attitudes et des comportements marqués par la culture, et les accompagner d'une méthode d'animation qui permettra aux enseignants et aux enseignantes d'amener les élèves à relativiser leur enracinement culturel**

Les auteurs utiliseront les possibilités qu'offrent les programmes d'études en matière de thèmes et de contenus d'apprentissage pour suggérer des types d'activités et des modes d'organisation du travail en classe qui favorisent la conscientisation. Ils éviteront de plaquer ce genre d'"exercice" sur des contenus artificiels; ils éviteront aussi de donner un caractère thérapeutique à ces activités. Pour ce faire, ils pourront par exemple recourir à des jeux de rôle, à des jeux de simulation et à des travaux d'équipe et de collaboration.

Références

Le processus de conscientisation proposé aux pages 42 à 50 fournit des pistes à ce propos, principalement dans l'étape 2 intitulée "Communiquer". Les auteurs pourront aussi trouver des références intéressantes dans les ouvrages cités sous la rubrique "Animation de groupe", à l'annexe B.

3. Proposer des activités qui mettent à contribution les différences individuelles et culturelles

Valoriser les différences

Prendre conscience de son enracinement culturel est un premier pas vers le dialogue entre cultures, mais à lui seul ce pas est insuffisant. L'éducation interculturelle invite au dialogue permanent, elle vise l'interpénétration des cultures. La troisième étape du processus conduit à la tolérance des autres et au dépassement de soi.

Les auteurs mettront en évidence la richesse que représente la diversité des compétences, des savoirs, des points de vue, des expériences, en proposant des moyens qui mettent à contribution les différences individuelles et culturelles des élèves.

MOYENS

- Utiliser et proposer des techniques de travail en équipe dans la présentation des activités d'apprentissage; choisir de préférence des techniques qui misent sur la coopération de compétences diverses

Les auteurs trouveront dans les programmes d'études des occasions de structurer la démarche d'apprentissage de façon à tirer parti des différences individuelles et à mettre en évidence les compétences de chacun, quelles qu'elles soient. Ils pourront utiliser ces occasions pour mettre en valeur certains modes d'organisation du travail en classe qui misent sur la coopération. Ils veilleront cependant à accompagner leurs suggestions d'une démarche qui permet de faire un retour critique non seulement sur le contenu d'apprentissage, mais aussi sur le déroulement et les difficultés que pose ce type d'organisation : conflits, leadership, difficultés de communication, etc.

Références

Le processus de conscientisation proposé aux pages 42 à 50 peut servir de base à l'élaboration de ces activités, principalement l'étape 3, "Coopérer".

La pédagogie de la coopération offre aussi des modèles d'activités intéressantes à ce propos; on trouvera des références à ce sujet sous la rubrique "Pédagogie de la coopération", à l'annexe B. Les auteurs peuvent aussi s'inspirer des ouvrages en animation de groupe, mentionnés à l'annexe B.

4. Proposer des activités qui conduisent les élèves à reconnaître et à dépasser les conditionnements culturels

Modifier ses attitudes et ses comportements

La dernière étape consiste à modifier les comportements et les attitudes qui font obstacle à l'établissement d'un véritable dialogue interculturel. C'est l'étape ultime; elle ne peut être atteinte qu'à la fin de la démarche et il n'est pas sûr que l'on puisse conduire les élèves et le personnel enseignant jusque-là à l'aide du seul matériel didactique. La modification des conditionnements culturels et des habitudes passe par l'expérience vécue; elle passe aussi par l'effort volontaire. Il ne suffit pas de prendre conscience de ses attitudes culturelles pour s'en détacher, encore faut-il le vouloir et fournir l'effort nécessaire.

Les auteurs de manuels scolaires peuvent faire leur part pour tenter d'induire le changement de mentalité indispensable pour qu'émerge un véritable dialogue interculturel à l'école, ne serait-ce qu'en sensibilisant les enseignants et les enseignantes aux exigences du propos. Ils peuvent, de plus, leur suggérer des moyens et leur fournir des indices qui leur permettront de créer en classe des activités propices.

MOYENS

- **Proposer aux enseignants d'utiliser des jeux de rôle, des simulations, des projets collectifs qui exigent le contrôle volontaire de ses comportements et de ses attitudes**

La classe et l'école sont des lieux où s'organisent constamment des activités scolaires et non scolaires. Ce sont là des lieux propices que les enseignantes et les enseignants peuvent utiliser afin de parvenir à un certain changement de mentalité et d'attitude.

Les auteurs de manuels scolaires dirigeront le personnel enseignant vers cette piste. Ils l'aideront à créer des activités spéciales qui favorisent le dépassement des conditionnements culturels; pour ce faire, ils pourront lui proposer des exemples d'activités.

Références

Le processus de conscientisation présenté aux pages 42 à 50 propose des exemples à ce propos, principalement aux étapes 4 et 5 intitulées "Conscientiser" et "Modifier".

PROCESSUS DE CONSCIENTISATION APPLIQUÉ À L'APPRENTISSAGE

Note

La démarche d'éducation interculturelle que nous vous proposons s'inspire d'un processus de conscientisation élaboré par l'auteure en 1988. La démarche comporte cinq étapes : s'informer, communiquer, coopérer, conscientiser, modifier. Ces étapes se prêtent à un éventail d'activités qui visent principalement à mener les élèves ainsi que les enseignants et les enseignantes vers la reconnaissance et vers le dépassement de leur moule culturel.

La démarche est présentée sous la forme d'un tableau où sont inscrits en vis-à-vis : les considérations à mettre en évidence, les objectifs à atteindre, les types d'activités à élaborer. Cette démarche peut faire l'objet d'une planification rigoureuse et d'un suivi attentif; elle peut aussi servir simplement de cadre de référence ou d'éclairage sur le contenu et les exigences de l'éducation interculturelle.

1re ÉTAPE : S'INFORMER

CONSIDÉRATIONS	OBJECTIFS	ACTIVITÉS
La culture reflète les désirs et les adaptations d'un groupe d'humains dans un rapport temps-espace donné. Chaque peuple a ses habitudes et ses modes de vie. Les différences culturelles sont multiples : sentiments, perceptions, organisation de la vie quotidienne, opinions, croyances, vie sociale, etc. Certaines cultures sont plus proches de la nôtre, d'autres en sont très éloignées.	On amènera les élèves à 1.1 connaître les habitudes, les us et coutumes des autres - de ceux qui appartiennent à des cultures différentes; 1.2 prendre conscience des différences et des similitudes entre les cultures - celles des autres et la nôtre.	On leur proposera - des activités d'information à partir de documents : films, contes, journaux, histoire, etc.; - une évaluation des activités d'information : ce qu'on retient, ce qui nous frappe, ce qui nous choque, etc.

CONSIDÉRATIONS	OBJECTIFS	ACTIVITÉS
Les différences culturelles sont souvent étranges, elles échappent parfois à notre compréhension. Quand on se met dans la peau d'un autre ou qu'on adopte son point de vue, on devient plus conscient de ses propres comportements; on se rend compte que certains comportements sont modifiables, d'autres pas. On se rend compte aussi que certaines attitudes relèvent de la culture, tandis que d'autres relèvent de la personnalité. Il est parfois difficile de distinguer les unes des autres.	On amènera les élèves à 2.1 discuter avec des personnes de cultures différentes; 2.2 se décentrer par rapport à leur point de vue et à leurs attitudes; 2.3 prendre conscience de leurs opinions, de leurs préjugés, de leurs attitudes et de leurs comportements.	On leur proposera - des discussions, des jeux de rôle, des situations de communication variées : confrontations, débats, etc.; - des situations où l'on interchange les rôles et les positions : jeux de simulation, jeux de rôle, résolution de problème ludique, etc.; - une évaluation des activités proposées en 2.1 et 2.2; faire ressortir les constats, les acquis, les interrogations : . ce que l'on a compris; les difficultés que l'on

2e ÉTAPE : COMMUNIQUER (suite)

CONSIDÉRATIONS	OBJECTIFS	ACTIVITÉS
		a rencontrées dans les jeux de rôle; . le plaisir qu'on y a pris; . ce que ça nous a appris; . ce qui nous a surpris; . ce qui nous a choqué; . comment on s'est débrouillé dans telle ou telle situation; . est-ce qu'on s'est surpris soi-même, etc.

3e ÉTAPE : COOPÉRER

CONSIDÉRATIONS	OBJECTIFS	ACTIVITÉS
Chaque personne a sa façon d'entreprendre un travail, et peut apporter une contribution à l'ensemble. Quand on travaille en collaboration, on se rend compte que les manières de faire des autres échappent parfois à notre compréhension.	On amènera les élèves à 3.1 établir une collaboration pour l'accomplissement de tâches particulières; 3.2 tolérer les différences et les attitudes qui échappent à la compréhension.	On leur proposera - des activités d'apprentissage qui exigent la formation d'équipes composées de personnes de cultures différentes. Ces activités doivent être liées à un contenu d'apprentissage issu de programmes d'études; - une évaluation du travail effectué en équipe et des modes de collaboration qui se sont établis.

4e ÉTAPE : CONSCIENTISER

CONSIDÉRATIONS	OBJECTIFS	ACTIVITÉS
Les modes de pensée, de sentir et d'agir sont conditionnés par la culture. La culture agit comme une seconde peau, une seconde nature, elle nous pousse à adopter certaines croyances et certains comportements. On peut, par l'observation de soi et des autres, repérer certains conditionnements culturels. On peut apprendre à les reconnaître et à les dépasser.	4.1 Donner de l'information aux élèves sur les conditionnements culturels. 4.2 Les amener à prendre conscience de leurs propres conditionnements culturels.	- On utilisera soit des films, soit une simulation de situation de travail en équipe; - on choisira un contenu qui porte sur des phénomènes liés à la diversité culturelle; - on fournira aux participants une grille d'observation centrée sur les aspects culturels des comportements; - on s'interrogera sur ce qui nous semble être des conditionnements culturels : . Qu'est-ce qui m'a fait réagir de telle façon dans telle situation?

4e ÉTAPE : CONSCIENTISER (Suite)

CONSIDÉRATIONS	OBJECTIFS	ACTIVITÉS
		. Aurais-je pu agir autrement? . Quels comportements m'ont surpris ou choqué? . Est-ce que ces comportements sont explicables par la culture?

5e ÉTAPE : MODIFIER

CONSIDÉRATIONS	OBJECTIFS	ACTIVITÉS
On peut modifier certains comportements et regarder les choses d'un autre point de vue. Le fait de modifier son comportement peut parfois aider à comprendre les différences. La réalisation de projets collectifs exige que chacun dépasse les frontières de son ethnocentrisme. Dépasser sa culture ne signifie pas que l'on "meurt", mais plutôt que l'on s'ouvre à une autre dimension. Le dialogue interculturel mène à une identité élargie.	5.1 Modifier son comportement dans des situations données. 5.2 Prendre conscience du pouvoir que l'on a sur les habitudes et sur les conditionnements culturels. 5.3 Prendre conscience de ce qui est en jeu quand on dépasse les conditionnements culturels.	- Des échanges de vues où l'on exige que les participants modifient leurs habitudes; - on choisira de préférence une activité simple mais réelle et qui peut se rapporter à un programme d'études. On fournira aux participants une grille d'observation leur permettant de noter les comportements qu'ils ont modifiés; - on demandera aux élèves de mettre sur pied un projet collectif auquel participeront des personnes de cultures diverses. Les élèves seront ainsi invités à dépasser certains

5e ÉTAPE : MODIFIER (Suite)

CONSIDÉRATIONS	OBJECTIFS	ACTIVITÉS
		conditionnements culturels ou du moins à en prendre conscience; - on demandera aux élèves d'observer quand et comment ils sont amenés à modifier leurs comportements au cours de la réalisation du projet.

CONCLUSION

Vues dans une perspective dichotomique, les intentions exprimées dans les recommandations que propose le présent guide semblent paradoxales. Comment peut-on, en même temps, mettre en valeur les différences culturelles et promouvoir l'appartenance à une culture commune? Peut-on concevoir un manuel scolaire qui valoriserait le pluralisme, tendrait du même souffle à rallier tout le monde sous une étiquette commune en lançant une invitation à construire ensemble une société?

Des intentions aussi contradictoires - du moins en apparence - risquent de polariser les efforts des auteurs de manuels scolaires; certains mettront davantage l'accent sur l'identité nationale commune, d'autres sur la valorisation de la diversité, les uns et les autres produisant un déséquilibre dans la vision qu'ils offrent de la société québécoise. Trop fluide, l'image d'une société diverse tendra à ressembler à un creuset multiculturel où les groupes ethniques vivent côte à côte dans l'étanchéité; trop solide, l'image d'une société monolithique reflétera une attitude ethnocentrique et assimilatrice sans égard pour les groupes ethniques qui la composent.

Comment faire?

La dichotomie qui naît du fait "d'acquérir une identité nationale commune et de respecter la diversité des racines culturelles et ethniques" peut être contournée. Il suffit, pour ce faire, de replacer les choses dans une perspective systémique, une perspective qui fait éclater la polarisation des termes et qui les resitue dans une dialectique où la cohérence de la société tient non pas au monolithisme de la société, mais à sa complexité. Les auteurs de manuels scolaires peuvent, s'ils le désirent, traduire de façon appropriée l'intention qui sous-tend l'interculturalisme.

Ils y parviendront en maintenant un équilibre dans les représentations entre celles qui mettent en valeur la diversité et celles qui mettent en valeur l'identité nationale commune; ils y parviendront aussi en maintenant l'authenticité de leurs propos et en respectant la complexité des personnages et des situations dans lesquelles on les présente. L'essentiel n'est pas de rédiger des manuels scolaires parfaits, mais de faire en sorte que le contenu d'apprentissage proposé amène les élèves un peu plus loin sur le chemin jamais achevé de la compréhension interculturelle.

Références citées

1. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION, La valorisation du pluralisme culture: dans les manuels scolaires, Avis à la ministre des communautés culturelles et de l'immigration, 1988.

2. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE, Vivre la diversité en français, Notes et documents, no 64, Québec, 1987.

3. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Québec, 1979.

4. MARIE MCANDREW, Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec, Gouvernement du Québec, Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, Québec, 1987.

5. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES, Autant de façons d'être Québécois, Plan d'action à l'intention des communautés culturelles, Québec, 1981.

6. Ibid. p. 12.

7. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE, op. cit., p. 135-136.

8. Ibid. p. 114.

ANNEXE A

EXEMPLES PROPOSÉS EN RAPPORT AVEC LA PREMIÈRE RECOMMANDATION

Remarque

Les extraits tirés de manuels scolaires présentés ici à titre d'exemples le sont avec l'accord des détenteurs des droits.

1. Favoriser l'identification de tous les élèves à la société québécoise

Culture immigrée

Exemple tiré de : Le Québec : héritages et projets, par J.-F. Cardin et al., HRW, 1984, p. 484-485.

Histoire locale

Le Montréal des minorités ethniques: le cas des Italiens

Un des facteurs qui a contribué à donner à Montréal son caractère cosmopolite — surtout au XX[e] siècle — a été la présence d'immigrants provenant en grande partie de pays européens, et plus récemment, de pays de l'Asie et de l'Amérique centrale et du Sud.

La présence de cette population diverse à Montréal s'est traduite par la création de quartiers typiques qui donnent à la ville une texture urbaine particulière. Ces différents quartiers se distinguent selon les caractéristiques socio-économiques et linguistiques de chacun des groupes d'immigrants. Toutefois, des aspects communs ont accompagné l'intégration urbaine de ces groupes et ont marqué le développement de la ville de Montréal.

En général, on peut dire que le mouvement d'établissement résidentiel chez ces populations immigrantes a été déterminé par deux types de facteurs: l'un d'ordre économique et l'autre d'ordre culturel. Sur le plan économique — qu'on pense aux Juifs et aux Italiens au début du siècle, ou aux Grecs et aux Portugais pendant l'après-guerre — les arrivants provenaient en grande partie d'un milieu rural et étaient mal préparés pour vivre dans une société aussi industrialisée que celle du Québec. Ils étaient donc obligés de dépendre d'un marché du travail de type urbain, caractérisé par des bas salaires (vêtement, restauration, nettoyage, etc.) et des emplois saisonniers (construction, débardage). Habiter près de leur lieu de travail et se loger à un prix abordable, voilà les objectifs qui ont souvent guidé ces immigrants dans le choix de leur lieu de résidence.

L'établissement de presque toutes les populations immigrantes dans la ville de Montréal se caractérise par la concentration de chaque groupe dans un quartier qui lui est spécifique. Ce phénomène est en grande partie le résultat des liens linguistiques et culturels qui existent à l'intérieur de ces groupes. Les communautés culturelles ont, en effet, tendance à établir des formes d'organisation sociale qui leur sont propres, ce qui facilite la proximité de leurs membres.

Le cas des Italiens illustre tres bien ce genre de phenomene urbain. La premiere zone de concentration residentielle, au debut du siecle, s'est formee autour des quartiers Saint-Jacques, Papineau et Lafontaine, et ces emplacements ont ete determines principalement par des facteurs economiques (marche de travail urbain et loyer des logements). Dans le quartier Mile-End, une seconde zone, qui est appelée «la Petite Italie» depuis les annees 1920, s'est developpee grâce au reseau de «services ethniques» qu'on y a organise. On y trouve notamment une importante paroisse italienne (Notre-Dame-de-la-Defense), qui, en plus de sa fonction strictement religieuse, assure des services sociaux, educatifs et de loisir. A cela s'ajoutent les services fournis par les petits entrepreneurs et les membres de professions liberales, qui permettent à l'immigrant de poursuivre sa vie quotidienne en utilisant sa langue d'origine.

Durant l'apres-guerre, des facteurs semblables ont determine le choix d'un quartier pour les nouveaux immigrants italiens. Les principaux quartiers residentiels se sont developpes autour ou à proximite d'une paroisse italienne et ils ont donne lieu, eux aussi, à la mise sur pied de reseaux de services comparables à ceux que nous avons mentionnés plus haut.

Un autre facteur qui a favorise la concentration résidentielle des Italiens — surtout dans les années 1950 et 1960 — a ete la pratique du parrainage. L'arrivee massive de clans familiaux dans un laps de temps relativement court a permis aux immigrants de recréer dans leurs nouveaux quartiers des rapports de voisinage semblables à ceux qu'ils avaient en Italie.

Bien que l'immigration italienne ait subi un arrêt dans les dernières années, leur intégration dans l'espace urbain de Montréal reste toujours très visible. La population immigrante italienne demeure éparpillée dans presque tous les quartiers de la région métropolitaine, mais à l'interieur de cette région, on trouve des quartiers (Saint-Michel, Saint-Léonard, Montreal-Nord, etc.) dans lesquels survivent des formes d'organisation sociale propres à ces communautés culturelles. (Voir carte 15.3.)

Bruno Ramirez, Université de Montréal

Apport des groupes ethniques

Exemple 1, tiré de : D'images en mots, 3e année, par P. Danheux et al., Modulo Éditeur, 1985 p. 28-31.

MA VILLE C'EST LE MONDE ENTIER!

Samedi passé, il faisait très beau. Je suis allée chez mon ami Toussaint et je lui ai dit:
- Aujourd'hui, on va faire le tour du monde!

Toussaint est né en Haïti. Ensuite, il a vécu en France. Maintenant, il vit ici. Il est toujours prêt à repartir en voyage.

Nous avons pris le métro. Nous sommes allés dans le quartier chinois. Notre amie Hoa nous attendait. Elle nous a montré les meilleurs restaurants et les écoles chinoises. Plusieurs bâtiments ont de jolis toits en pagode. Dans la boutique de son grand-père, nous avons vu de beaux vêtements de soie rouges et des théières en porcelaine. Hoa nous a traduit beaucoup d'affiches écrites en chinois.

Ensuite, nous sommes allés voir notre amie Sarah. Sarah est juive. Elle a des cousines aux Etats-Unis, en Pologne et en Israël. Toutes ses cousines lui écrivent. Elle a d'autres parents et d'autres amis dans le monde entier. Elle m'a donné de beaux timbres pour ma collection.

Nous sommes repartis. Toussaint m'a présenté son ami Manuel. Manuel vit dans le quartier portugais. Plusieurs maisons sont peintes de toutes le couleurs. C'est très gai. Dans le quartier de Manuel, tous les gens se connaissent et se parlent.

Manuel nous a amenés voir son ami Nabil. Nabil est né en Egypte. Il m'a écrit une phrase en arabe. Je n'avais jamais vu une si belle écriture. Plus tard, je vais apprendre l'arabe. Nabil nous a donné des brioches et des gâteaux au miel. Nous nous sommes régalés.

Tous les quatre, nous sommes allés dans la Petite Italie. C'est le nom qu'on donne au quartier d'Angela, l'amie de Nabil. Tous les samedis matins, Angela va à l'école pour étudier l'italien. C'est la langue maternelle de ses parents.

Dans le parc, devant l'église, des centaines de personnes s'étaient rassemblées. Elles fêtaient le gagnant d'une course de bicyclette. Angela nous a montré l'immense potager derrière sa maison. Sa mère nous a appris à faire des pâtes alimentaires avec des oeufs, de l'huile et de la farine. Elle nous a tous invités à souper.

Après le souper, Toussaint, Nabil, Manuel et Angela m'ont appris à jouer au soccer. Ils jouent tous très bien. Quel beau jeu! Ensuite, je suis rentrée à la maison.

J'aime tellement ma ville! Pour visiter de nouveaux pays, il suffit de prendre le métro!

Apport des groupes ethniques

Exemple 2, tiré de : Une planète à découvrir : la terre, par M. Brousseau et G. Desharnais, ERPI, 1984, p. 390.

LA POPULATION. Les nombreux groupes ethniques qui peuplent la Colombie-Britannique et Vancouver font de cette région l'une des plus cosmopolites du Canada. Bien que les natifs du pays forment environ 1/3 de la population et que les immigrants provenant des îles britanniques comptent pour 1/3, ce qui dote cette région d'un caractère nettement britannique, on y rencontre un grand nombre d'Asiatiques, d'Européens et d'Américains. Vancouver possède même le deuxième plus important quartier chinois du monde après San Francisco. C'est l'histoire de Vancouver qui a déterminé les étapes de son peuplement. En effet, depuis sa fondation en 1886, Vancouver a progressé rapidement, principalement à cause du chemin de fer qui a favorisé l'arrivée de travailleurs pour oeuvrer dans la construction, les conserveries, les mines et les fermes maraîchères. Déjà, en 1910, Vancouver est la quatrième ville du Canada. Au XX^{e} siècle, le mouvement mondial d'exode rural des populations n'a fait qu'accélérer l'accroissement de la population de Vancouver. Depuis 1941, le nombre d'habitants de cette agglomération a plus que triplé, non seulement à cause de l'exode rural mais aussi et surtout à cause du mouvement massif d'immigration qui a suivi la fin de la Seconde Guerre mondiale. Beaucoup d'Européens de l'Est, d'Italiens, d'Allemands et de Hollandais vinrent enrichir la culture canadienne. Ils choisirent une grande ville comme Toronto, Montréal ou Vancouver où il y a plus de possibilités d'emplois et où les contacts sont plus faciles. La plupart des immigrants ont dû apprendre la langue anglaise à cause des milieux qu'ils ont choisis. De plus, à Vancouver, on remarque que de nombreux Canadiens comptent plusieurs nationalités dans leur descendance, ce qui prouve que les immigrants se sont rapidement adaptés au milieu d'accueil. Évidemment, les banlieues absorbèrent la plus grande partie de ces nouveaux Canadiens qui optèrent pour Vancouver.

Apport des groupes ethniques

Exemple 3, tiré de : Le Québec : héritages et projets, par J.-F. Cardin et al., HRW, 1985, p. 482.

Même si à l'arrivée de Jacques Cartier, notre histoire a surtout été marquée par les groupes français et britanniques, le rôle des Québécois allophones (dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais), bien que plus discret, est loin d'être négligeable. Parce qu'ils étaient exclus du gouvernement ou des professions libérales, bon nombre d'immigrants ont joué, et jouent encore, un rôle de premier plan dans les affaires et le commerce. Nous connaissons tous les pâtes alimentaires Catelli, mises sur le marché au début du siècle par Carlo Catelli, d'origine italienne. Sam Steinberg, d'origine juive, a développé le concept moderne du supermarché et a bâti au pays, après la guerre, un des plus importants magasins d'alimentation à succursales multiples. Les Québécois d'origine grecque et chinoise, particulièrement à Montréal, sont passés maîtres dans l'art de la restauration. Ce sont, bien sûr, quelques exemples parmi les plus connus.

Actuellement, les Néo-Québécois exercent leurs talents dans tous les domaines: économique, social, politique et culturel. Trouve des exemples dans chacun de ces quatre thèmes.

2. Sensibiliser les élèves aux différences culturelles

Approfondissement de la culture

Exemple 1, tiré de : Une planète à découvrir : la terre, par M. Brousseau et G. Desharnais, ERPI, 1984, p. 306-311.

Les grandes religions

L'originalité culturelle d'un être humain, déjà précisée par sa race, son genre de vie et sa langue, se complète par la connaissance de ses idées religieuses. De tout temps, les êtres humains ont reconnu le principe d'un pouvoir supérieur de qui dépend leur destinée et à qui obéissance et respect sont dus; la **religion** est donc l'attitude qui résulte de cette croyance. Les religions, très nombreuses aujourd'hui, différencient les croyants des non-croyants non seulement par le culte rendu à une divinité (dans le christianisme, c'est Dieu; dans l'islam, c'est Allah) mais aussi par la forme particulière que prennent leurs croyances et leurs pratiques. Toutes les religions ont des traits communs. Elles croient en un pouvoir créateur. Elles expliquent la vie terrestre comme un passage et croient en une vie après la mort. Elles enseignent dans leurs textes sacrés une morale, une façon de se conduire pour satisfaire leur créateur.

Comme dans le cas des langues, il est très difficile de cartographier les différentes religions à cause de leur nombre sans cesse grandissant mais aussi à cause du manque de statistiques. Ainsi, en 1984, on observe un inextricable enchevêtrement des religions (un nombre incalculable de sectes aux États-Unis, des croyances multiples en Afrique équatoriale, etc.). La propagation des religions s'effectua de plusieurs façons. D'abord, par les guerres et la conquête, puis par l'envoi de missionnaires pour rallier les populations lointaines à leur religion et enfin par les migrations de population vers d'autres régions dans l'espoir d'une vie meilleure.

Rares sont les pays où les habitants pratiquent tous la même religion. En outre, on observe de plus en plus chez l'être humain une perte de conviction religieuse, due à la vie moderne et trépidante et à un attachement à d'autres valeurs.

Les religions se manifestent physiquement par la construction d'églises, de temples, de synagogues, de mosquées, de statues, etc. Les religions ont donc une certaine influence économique non seulement par ces constructions mais aussi par la fréquentation annuelle de certains lieux de pèlerinage comme Lourdes, Roma, Jerusalem, Makkah, Hefa, Varanasi, Sainte-Anne-de-Beaupré, etc. Sais-tu que plus d'un million de pèlerins visitent Sainte-Anne-de-Beaupré chaque année?

Les principales religions	(en millions de pratiquants)
• Christianisme	1433
• Islam	723
• Hindouisme	583
• Bouddhisme	274
• Shintoïsme	70
• Taoïsme	55
• Judaïsme	17
• Autres religions	397
• Sans religion (non-pratiquants)	1000

Le christianisme est fondé sur l'enseignement, la personne et la vie de Jésus-Christ, de même que sur le message d'amour de Dieu. La vie et l'enseignement de Jésus-Christ sont transcrits dans le Nouveau Testament qui, avec l'Ancien Testament, forme la Bible. Le jour de repos des chrétiens est le dimanche et des prêtres accomplissent leur culte dans des églises. On distingue trois grands groupes de chrétiens, soit les catholiques (environ 60 %), les protestants et les anglicans (environ 30 %) et les orthodoxes (environ 10 %). La religion chrétienne est surtout pratiquée en Europe et dans les Amériques.

L'islam est fondé sur la profession de foi à Allah, Mahomet étant son envoyé sur la Terre. Les adeptes de cette religion s'appellent des musulmans. Le Coran est le livre sacré des musulmans et il contient la doctrine islamique. La prière et le jeûne sont très importants dans cette religion. Les musulmans croient en une vie après la mort mais seuls ceux qui suivent l'enseignement de Mahomet y atteignent le bonheur. L'islam se pratique surtout en Afrique du Nord, au Moyen-Orient, en Inde et en Indonésie.

L'**hindouisme** est la religion de l'Inde et elle compte parmi les plus anciennes religions qui aient subsisté jusqu'à nos jours. Elle est centrée sur Brahmâ, le Créateur, et sur Vishnu et Shiva, respectivement Créateur et Destructeur. Plusieurs autres dieux y jouent un rôle secondaire. Dans cette religion, nous trouvons des gourous, maîtres spirituels des disciples hindous. Les hindous croient que tous les êtres vivants contiennent une parcelle du Brahman, esprit qui représente le but ultime à atteindre. Ils cherchent donc à rejoindre le Brahman, mais ceci ne peut se faire en une seule vie. L'âme ne meurt pas et se réincarne dans d'autres corps jusqu'à ce qu'elle se rapproche du bonheur parfait.

Le **bouddhisme** repose sur le message de Bouddha: le bonheur doit provenir du renoncement aux désirs et aux passions. Le but ultime de cette religion est l'atteinte du nirvâna, c'est-à-dire d'une sérénité éternelle. On pratique cette religion en Inde, en Chine et en Asie du Sud-Est.

Le **shintoïsme** ou shintô est une religion japonaise ancienne, selon laquelle le monde serait plein de forces opposées appelées des *Kami*, qui donnent naissance à toutes choses. Il y a, dans le shintoïsme, une manière de vivre en sympathie avec tous les êtres vivants. Le culte est très simple, les temples sont nombreux. Le culte du Soleil y est très important car cet astre symbolise le début, l'origine. Le shintô est, selon certains observateurs, à la base de toutes les religions.

Le **taoïsme** est une religion chinoise ancienne et populaire fondée par Lao-Tseu. Ses quelque 55 millions de fidèles se trouvent surtout sur l'île de Taïwan, dans la mer de Chine. Le taoïsme met l'accent sur la responsabilité de l'individu, quel que soit son rang dans la société, et invite à la recherche personnelle et à l'intégration dans la nature plutôt que dans la société. Chacun est convié à éviter la vie désordonnée et à pratiquer des rites alimentaires et respiratoires aptes à entretenir la vie.

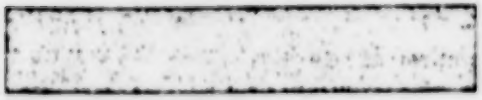
Enfin, la religion juive, ou **judaïsme**, prône la croyance en un seul Dieu, en l'immortalité de l'âme et en l'avènement de la justice. Son livre sacré est la Bible. Les juifs s'expriment dans cette foi par le respect de la morale juive décrite dans leurs autres livres fondamentaux: la Torah et le Talmud. Les juifs se trouvent surtout en Amérique du Nord, en Europe et en Israël.

Enfin, on assiste depuis quelques années à la multiplication rapide de groupes religieux de toutes sortes et à l'expansion de certains autres qui cherchent à rendre l'individu plus conscient de lui-même et des autres. Parmi ces groupes, citons les mormons, les témoins de Jéhovah, les adeptes de l'Église de la scientologie. Comme tu l'as constaté, la variété des croyances religieuses et des cultes rendus à différentes divinités contribue donc à la diversité culturelle des peuples de la Terre.

Approfondissement de la culture

Exemple 2, tiré de : Vivre au Canada : les communautés culturelles, par J. Fenton, Globe Modern Curriculum Press, 1984, p.4.

BEAUCOUP DE GENS/DE NOMBREUSES MANIÈRES DE VIVRE



Il existe de nombreux groupes de gens au Canada — tous canadiens mais tous différents les uns des autres. Les gens du Canada ont différentes manières de vivre ensemble.

- Certains groupes de Canadiens essaient de toujours conserver leur manière de vivre. D'autres trouvent que leurs coutumes changent rapidement.
- Certains groupes de Canadiens vivent dans de très grandes villes. D'autres groupes vivent dans des régions éloignées et spéciales.
- Certains groupes de Canadiens étaient déjà là lors de la naissance de notre pays. D'autres groupes sont venus plusieurs années après.

Chacun de ces groupes possède une façon de vivre. C'est ce qu'on appelle la culture. Toutes les choses que tu fais chaque jour constituent une partie de ta culture. Tu peux apprendre davantage sur les diverses cultures canadiennes et sur la tienne en te posant des questions. Voici quelques questions auxquelles tu peux réfléchir.

- **CERTAINES FAÇONS DE SATISFAIRE DES BESOINS**
  Logement:
  Comment construisons-nous nos maisons?
  Vêtements:
  Que portons-nous? Quand? Pourquoi?
  Nourriture et Boisson:
  Que mangeons-nous? Que buvons-nous? Pourquoi?
- **CERTAINES MANIÈRES DE PENSER**
  Langue:
  Quels mots et expressions utilisons-nous? Pourquoi?
  Lois:
  À propos de quoi établissons-nous des lois? Pourquoi?
  Idées:
  Quelles sont nos idées importantes? Pourquoi?
- **CERTAINES MANIÈRES DE PARTAGER DES SENTIMENTS**
  Art:
  Quelles peintures et quels dessins faisons-nous? Pourquoi?
  Musique, Chansons, Danses:
  Comment sont nos chants et nos danses?
  Comment faisons-nous de la musique?
  Histoires, Contes:
  Quels sont nos histoires et nos contes? Comment les racontons-nous? Pourquoi?

Approfondissement de la culture

Exemple 3, tiré de : Vivre au Canada : les communautés culturelles, par J. Fenton, Globe Modern Curriculum Press, 1984, p. 18.

OBSERVONS LES GENS

À l'aide de leur langage

Chaque peuple a des mots particuliers pour des idées et des choses importantes.

Voici quelques-uns des mots spéciaux que les gens d'Holman utilisent. Les gens parlent la langue Inuinaktun.

le printemps ..... upingak
l'été ..... auyak
l'automne ..... ukiukhak
l'hiver/l'année ..... ukiuk

la maison ..... iglu
la tente ..... tupik
l'école ..... ilihagvik

la terre ..... nuna
couvrir de neige ..... apiyuk
la neige sur le sol ..... apun
la neige molle ..... mauya
la neige qui tombe ..... kanituk
la poudrerie ..... pektuk

l'enfant ..... nutagak
les gens ..... Inuit

l'ours polaire ..... nanuk
le caribou ..... tuktu
manger ..... tuk
je ..... tunga
je mange du caribou ..... tuktu-tuk-tunga

nous aimerions tous rendre visite aux gens d'Holman .....
Uluhaktumungauyumalekaluaktugutlunin.

Quelles informations nous donnent ces mots sur les gens d'Holman?

Pourquoi existe-t-il tant de mots différents pour la neige?

Les gens d'Holman utilisent également des mots comme télévision, ordinateur et satellite. Quels autres mots nouveaux peuvent-ils utiliser maintenant? Pourquoi?

UN DICTIONNAIRE À FAIRE

- **Prépare ton dictionnaire personnel d'Holman. Utilise les mots que tu as appris jusqu'à maintenant. Fais des petits dessins à côté de chaque mot. Tu peux utiliser le dictionnaire de la classe comme modèle.**
- **Prépare un mot-mystère dans le langage des Inuit. Fais une liste des mots employés au-dessous de la grille que nous avons commencée pour toi.**

						n	u	n	a	
						u			p	
						t			u	
						a			n	
						g				
						a				
						k				

nuna apun nutagak

Approfondissement de la culture

Exemple 4, tiré de : Vivre au Canada : les communautés culturelles, par J. Fenton, Globe Modern Curriculum Press, 1984, p. 48-51.

À l'aide des cartes

Chris a beaucoup de questions à poser:
Pourquoi Jeannette va-t-elle à deux écoles?
Qu'est-ce qu'elle apprend le samedi?
Est-ce que ses parents la forcent à y aller?
Est-ce qu'elle regrette de ne pas pouvoir jouer le samedi?

A. Garage des autobus
B. Banque
C. Entrepôt
D. Immeuble administratif
E. Immeuble du gouvernement
F. Maison Tong
G. École publique chinoise
H. Église chinoise
I. Résidence des retraités
J. Club chinois
K. Terrain des jeux
L. Bâtiment "Flat Iron"
M. Épicerie
N. Librairie
O. Restaurant

Quelles informations nous donne cette carte sur le quartier chinois de Calgary?

Où trouve-t-on d'autres quartiers chinois au Canada?

Qu'y a-t-il de spécial dans ces quartiers?

Es-tu chinoise, Jeannette?

Ma famille et bien d'autres gardent les traditions chinoises. Ma famille est canadienne mais mes parents pensent tout de même qu'il est important que j'apprenne quelques-unes de leurs coutumes. Mon grand-père vient de Chine; alors il aime mon école chinoise!

Quand est-il arrivé ici ?

Il y a plus de cinquante ans, avec son frère. Leur voyage en bateau a coûté très cher. Quand ils sont arrivés ici, ils ont travaillé fort, comme jardiniers. Ensuite, ils ont acheté une petite boutique où ils vendaient de la nourriture chinoise. Ils habitaient au-dessus du magasin.

Pouvons-nous aller le voir quand nous irons dans le quartier chinois?

Ce n'est pas possible. Beaucoup de vieux immeubles ont été démolis et remplacés par des bureaux neufs.

Où vit ton grand-père maintenant?

Il habite avec nous. Ses vieux amis lui manquent. Ils se rencontrent quelquefois dans le parc ou à la maison Tong, mais grand-père dit que ce n'est pas le même chose. Il est triste parfois quand il pense à autrefois.

Jeannette montre à Chris son album de photographies. On peut y voir où vont Jeannette et sa famille.

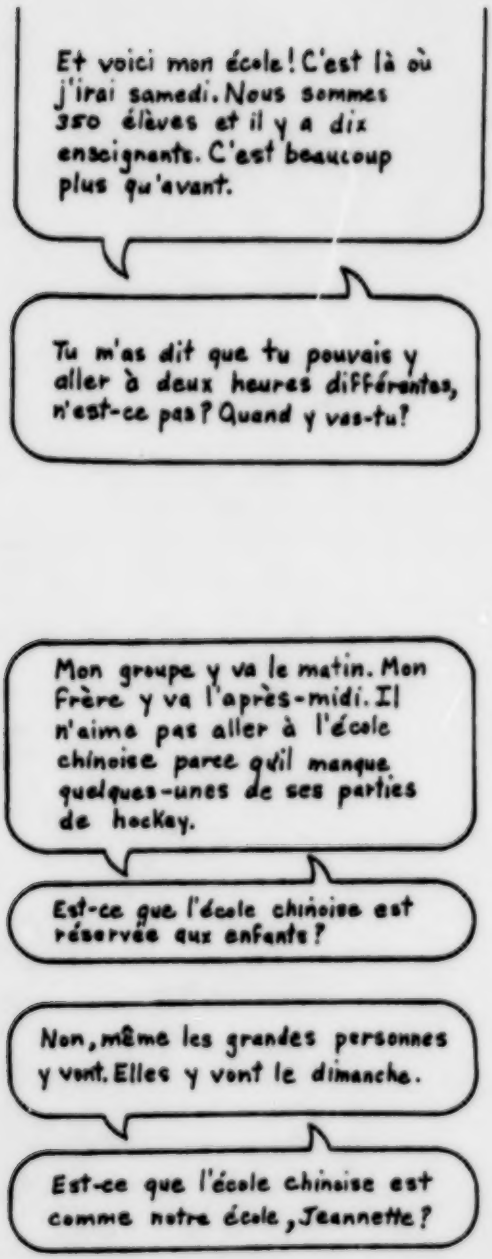
Voici le bâtiment "Flat Iron", Chris. Devines-tu d'où lui vient son nom?

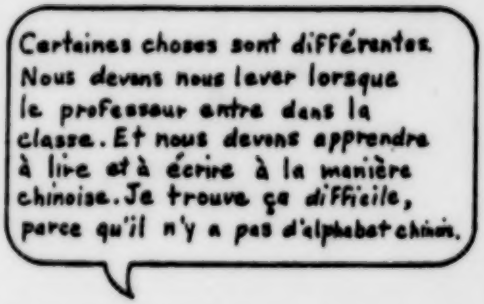
Bien sûr, il suffit de voir la forme qu'il a.

Voilà la maison Tong dont je t'ai parlé. Une maison Tong appartient à des familles qui portent le même nom. Il y a plus de vingt maisons Tong dans le quartier chinois. C'est là que grand-père et ses amis se racontent les histoires du passé.

Voici notre église. L'Église Chinoise Unie.

Et voilà la nouvelle résidence des retraités. Elle a soixante-deux appartements.





UNE RECHERCHE À FAIRE

Quelles sont les choses que tes camarades apprennent après l'école?

Demande aux autres élèves et remplis un tableau comme celui-ci.

Ce que j'apprends à l'école	Ce que j'apprends après l'école	Ce que Jeannette apprend à l'école chinoise
les sciences	le piano	l'écriture chinoise

Quelles nouvelles informations ton tableau te donne-t-il?

Relativisme

Exemple 1, tiré de : Nouvelle histoire du Québec et du Canada, par L. Charpentier et al., CEC, 1984, p. 298-300.

LA PROSPÉRITÉ POUR TOUS?

Entre 1896 et 1929, le Québec et le Canada ont beaucoup changé: leur population, leur économie, les façons de vivre se sont profondément transformées. Quel bilan pouvons-nous faire de cette évolution? Le Canada a connu une grande période de croissance et de prospérité. Mais les Canadiens en ont-ils tous profité également?

Les inégalités

Cette prospérité est cependant loin d'être partagée par tous. Pendant que certains s'enrichissent, de nombreux autres vivent dans la pauvreté. Dans les villes, la situation des familles ouvrières et celle d'un grand nombre d'immigrants n'ont en effet rien de rose. Le revenu est incertain, et les jeunes doivent travailler très tôt pour contribuer aux besoins de la famille. Dans certains quartiers, les conditions de logement et de santé sont extrêmement difficiles.

Les femmes ne sont pas encore des citoyennes à part entière. Elles ont énormément de difficultés à se faire reconnaître le simple droit de voter aux élections. Celles qui travaillent sont sous-payées et celles qui restent à la maison pour élever leurs enfants n'ont même pas le droit de signer un contrat.

Les inégalités ne sont pas seulement sociales, mais aussi nationales. Les Canadiens français ne sont pas traités en égaux dans la Confédération. Dans plusieurs parties du Canada, leurs droits scolaires sont restreints ou supprimés. Au Québec même, où ils sont pourtant la majorité, et en particulier à Montréal, les Canadiens français doivent accepter la suprématie de la langue anglaise. La guerre vient confirmer le fait qu'ils ne sont qu'une minorité au Canada et que leur avis a peu de poids.

Mais les Canadiens français et les Canadiens anglais ne sont pas seuls au pays. Il y a les Amérindiens, que l'on a refoulés dans des réserves. Avec l'exploitation des richesses naturelles, on envahit leurs territoires de chasse et de pêche, faisant à nouveau reculer leur mode de vie traditionnel. Il y a aussi les nouveaux groupes ethniques, des groupes minoritaires qu'on laisse se débrouiller comme ils peuvent.

Relativisme

Exemple 2, tiré de : Notre histoire, par D. Dion McKinnon et P. Lalongé, ERPI, 1984, p. 309-311.

Bouleversement: Une loi sur la langue.

Au Québec, les nationalistes sont inquiets au sujet de la survivance des francophones: 90% des immigrants adoptent l'anglais. À Saint-Léonard, sur l'île de Montréal, le problème apparaît ouvertement. L'agressivité monte.

DOCUMENTS D'ÉPOQUE

La langue, un élément vital. . .

« . . . Depuis quelques années on se préoccupe beaucoup, en divers milieux, de l'avenir de la langue française au Québec. En bon endroit puisqu'il s'agit d'un élément absolument vital de notre héritage collectif. La langue est plus encore qu'un mode d'expression; elle est l'instrument qui modèle la pensée, qui imprime à la culture son caractère propre. . . ce n'est pas la langue de la minorité qui est la plus vulnérable au Québec, mais celle de la majorité. . . »

Jean-Jacques Bertrand, Déclaration faite à l'annonce de la création de la commission Gendron sur la situation du français au Québec, Québec, le 9 décembre 1968.

L'anglais, la langue de travail. . .

« . . . Les immigrants sont arrivés au Québec pour améliorer leur situation matérielle et pour assurer un meilleur avenir à leurs enfants. Ils ont été obligés de travailler en anglais pour vivre et ils ont vu les Canadiens français leur donner l'exemple. Ils ont constaté qu'à Montréal du moins, une partie des parents canadiens-français envoyaient leurs enfants aux écoles anglaises et aux écoles privées, chaque fois que leurs moyens leur permettaient de le faire. Ils ont donc suivi la même voie. Le bilinguisme leur paraissait absolument nécessaire, et ils n'ont jamais cessé de réclamer des écoles bilingues neutres, afin que leurs enfants reçoivent la meilleure formation possible. . . »

Jean-Denis Gendron, *Rapport de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 1972, tome 3, p. 264.

L'anglais, la langue de la puissance et du prestige. . .

« La langue anglaise tire sa force du fait qu'elle est la langue de la majorité, donc prédominante, aux niveaux national et continental et qu'elle demeure généralement la langue des « grandes affaires », par conséquent, du moins jusqu'à tout récemment, celle de la puissance et du prestige économique. Dans de telles circonstances, la majorité a aisément admis que l'on utilise l'anglais dans l'arène publique. . . Ce n'est que dans la capitale et dans quelques localités plutôt isolées que l'on reconnaissait et utilisait le français comme langue commune dans les rapports hétéro-linguistiques. . . »

Luc Wodeblé, « Des gens et des lieux », dans *Les Anglophones du Québec de majorité à minorité*, Coll. « Identité et changements culturels », Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1982, p. 41 et 45.

Travailler dans une langue étrangère. . .

« . . . Lorsqu'une nation voit 90% des immigrants qui viennent se fixer chez elle rejoindre les rangs de la minorité, adopter la langue et fréquenter les écoles de celle-ci, lorsqu'une nation doit se résigner à ce que la majorité de ses fils travaillent chez eux dans une langue étrangère, lorsqu'une nation ne contrôle pas 20% de l'activité économique sur son territoire, elle n'est pas seulement gravement malade, elle est menacée de disparition. . . »

Jean-Marc Léger, « La souveraineté, condition de salut », annexe de *Option Québec*, Montréal, Éditions de l'homme, 1968, p. 154.

Exercice individuel ou collectif: « Une question de droit »

5. Vous êtes journaliste et vous rédigez un éditorial sur la question linguistique, intitulé « C'est une question de droit ».

— Vous choisissez de défendre une cause ou d'analyser tout le problème.

Jean-Jacques Bertrand fait adopter la loi 63. Elle garantit aux parents de toute origine le libre choix de la langue d'enseignement de leurs enfants.

Les réactions à la loi 63

Groupes	Arguments
Anglophones	Nous sommes majoritaires au Canada, la constitution garantit nos droits, mais on se méfie de l'intervention de l'État dans le domaine linguistique.
Allophones	En Amérique du Nord, la langue dominante est l'anglais; jusqu'à maintenant, on a toujours eu le droit d'étudier en anglais.
Francophones	Le Québec est une nation française, les immigrants doivent s'assimiler au groupe majoritaire.

1. Faire saisir la complexité de l'immigration pour les personnes qui la vivent

Choc culturel

Exemple 1, tiré de : Parole de Piloé, par A. Vézina, Guérin, 1983, p. 3-5.

Anna: Ce que j'aime le plus dans ma nouvelle vie, c'est aller à l'école. J'y fais beaucoup de choses très intéressantes. Je travaille beaucoup, mais j'ai moins de choses à apprendre par coeur que quand j'allais à l'école en Haïti.
Ce qui me déplaît le plus, c'est que certains écoliers se moquent de moi. Je n'ai pas la peau blanche et je ne m'habille pas comme eux, mais ce n'est pas une raison pour qu'on me lance des sobriquets. Cela me fait beaucoup de peine et j'espère qu'un jour prochain cela va changer.

Gino: J'ai été bien content alors de me retrouver dans un quartier où il y avait beaucoup de gens d'origine italienne. Cela m'a permis de ne pas me sentir trop isolé. Vous savez, ce n'est pas facile de quitter son pays et d'arriver dans un autre pour y vivre. Ce n'est pas la même chose que de faire un voyage de tourisme.
Même si j'ai fait beaucoup d'efforts, je n'arrive pas à aimer l'hiver. Je ne peux pas encore m'habituer à sortir quand il fait vingt degrés au-dessous de zéro. Je me console quand je rencontre des Québécois d'origine qui ne peuvent pas supporter le froid plus que moi.

Lena: Je suis bien contente de vivre au Québec car je me suis fait beaucoup d'amis. J'ai des amis d'origine grecque et j'ai aussi des amis québécois. Au début, j'ai trouvé cela un peu difficile, mais maintenant ça va très bien. Je me sens acceptée par tous les enfants de mon école.
Ce que je trouve encore difficile, c'est le rythme de vie. Les gens vont toujours très vite, ils sont toujours pressés. Je trouve qu'ils ne prennent pas assez de temps pour parler, pour entrer en contact avec les autres. Pour moi, c'est très important le contact humain.

Choc culturel

Exemple 2, tiré de : Parcours 2, par J. Rousselle et al., CEC, 1983, p. 239.

Déjà deux mois que j'ai quitté Jonquière. Comme le temps passe! Ici, à Montréal, toute la famille va bien, on commence à se croire chez nous.

A l'école, ce fut autre chose. Tu sais, là-bas, cette grande bâtisse m'était très familière, et les amis, je les connaissais depuis des années.

Ici, à Brossard, ce n'est pas du tout la même chose. Les gens s'installent pour trois ou quatre ans et repartent ensuite comme ils sont venus. Des nouveaux, j'en vois tous les jours, et surtout des gens de toutes les nationalités.

J'ai eu beaucoup de difficulté avec ces noms à prononcer et à comprendre! J'ai été surprise en entendant le professeur nommer: Suethlana, Mansoor, Perene, Gaziella, et Al Kour, Vasselios et tous les autres. Je me suis sentie un peu isolée. Tout d'abord je n'osais pas leur parler ni même les saluer, puis, petit à petit, j'ai risqué un sourire timide et un bonjour. Ensuite, en classe, j'ai travaillé avec Perene, avec Vasselios et avec Svethlana.

Depuis, je sais que nous deviendrons des copains, de bons amis.

Je commence à croire qu'il est très intéressant de connaître des gens d'ailleurs, d'apprendre des choses nouvelles et de parcourir le monde tout en restant chez soi.

Je suis certaine que tu aimerais les connaître, les rencontrer.

Au revoir,

Christine

Adaptation des immigrants

Exemple 1, tiré de : Nouvelle-France, Canada-Québec, par C. Bouchard et R. Lagassé, Beauchemin, 1986, p. 144-145.

Les années 1815-1816 marquent un accroissement du nombre des immigrants. Depuis 1760, un faible courant d'immigration s'est établi entre la Grande-Bretagne et la vallée du St-Laurent. La vague loyaliste des années 1783 représente une augmentation momentanée d'immigrants qui ne modifie pas fondamentalement la tendance. Mais, en 1815, un fort mouvement migratoire se déclenche en Grande-Bretagne. La révolution industrielle se développe en provoquant une révolution agricole qui entraîne à son tour un exode rural, du chômage, des difficultés sociales (misère et émeutes) aggravées à l'occasion par de mauvaises récoltes, comme celle de la pomme de terre en Irlande en 1821. Comme les pauvres sont à la charge des paroisses, les autorités organisent un mouvement migratoire pour se débarrasser des misérеux. Les navires qui font le transport du bois vers l'Angleterre ramènent environ 532 000 immigrants au Bas-Canada entre 1815 et 1840. Les Irlandais chassés de leur patrie par la famine et la misère, forment la majeure partie de ces immigrants.

À cette époque, la traversée des immigrants européens vers l'Amérique est particulièrement pénible. Les immigrants les plus pauvres sont entassés dans des conditions épouvantables entre les ponts. Capitaines et administrateurs négligent de fournir aux immigrants le minimum de nourriture et d'hygiène. Aussi, l'arrivée des bateaux d'immigrants à Québec provoque-t-elle des épidémies de choléra en 1832 et 1834. Celle de 1832 fait 10 000 morts; celle de 1834 en fait 6 000.

L'hostilité des Canadiens envers les immigrants s'accroît. On leur reproche de "voler les emplois et les terres disponibles". Certains Canadiens croient même que les autorités britanniques cherchent délibérément à les noyer dans une mer d'Anglo-Saxons. L'Assemblée législative vote un impôt par "tête d'immigrant", payable par les capitaines de navires dans le but de réduire l'immigration et d'assurer le financement des secours aux indigents.

Adaptation des immigrants

Exemple 2, tiré de : Éducation économique, par P. Beaudry, L. Bois et G. Tanguay, Guérin, 1985, p. 129-130.

Le goulag des midinettes

Elles gagnent leur pitance à domicile, rémunérées à la pièce par des employeurs qu'elles ne connaissent même pas...

La plupart des ouvrières à domicile ne connaissent ni leurs droits ni le comité paritaire

J'attends déjà depuis une demi-heure... Mme A., mon contact avec Maria, revient dans le bureau où j'attends, carnet d'adresses à la main: «Je viens de téléphoner chez elle, son mari m'a dit qu'elle est malade. Elle ne sera pas au rendez-vous. Je suis désolée; elle a peur!»

Pour tout dire, Maria n'a pas le droit de gagner sa vie. Lors du premier rendez-vous manqué, prétendument à cause de son fils hospitalisé d'urgence, elle m'avait dit au téléphone: «Je sais que je suis exploitée, mais j'ai besoin de ce travail!» Sud-Américaine, elle s'esquinte sur une machine à coudre pour un salaire de crève-faim. Cette besogne n'est pas déclarée à l'impôt. Maria n'a pas le choix. L'immigration ne montre aucun empressement à lui fournir un permis de travail et il faut survivre quand même.

C'est aussi pour survivre que Mme L., âgée de 67 ans, prenait, il y a trois ans, des travaux de couture chez elle. La maladie de son mari exigeait sa présence à la maison. On venait lui porter les pièces et elle s'installait 10 heures par jour devant une machine à coudre louée. Rémunérée à forfait, elle recevait 30 cents pour une douzaine d'articles.

Résultat: 20 douzaines de nappes lui rapportaient six dollars pour deux journées de travail. Vingt douzaines d'alèses et 20 douzaines de couches lui donnaient 12 dollars pour quatre jours de peine. En 1979, Mme L. a gagné la mirobolante somme de 700 dollars! Son mari est décédé aujourd'hui et elle ne veut plus continuer.

Avant la mort de son mari, tous deux vivotaient avec une pension mensuelle de 500 dollars. Maintenant, elle est seule et touche autant. Plus question de couture à domicile: «Ils viennent de m'appeler, mais j'ai refusé. C'est trop dur. Des soirs, je ne savais pas de quel bord me tourner tellement j'avais mal partout.» En plus de la couture, elle devait assembler le matériel, couper les fils, faire l'emballage. Sans compter les dégâts laissés dans toute la maison: «J'avais toujours les cheveux pleins de charpie...»

Contrairement à des centaines d'autres femmes dans son cas, Mme L. connaît son employeur. C'est la patronne elle-même qui venait lui porter la marchandise. Mais le jour de paie, Mme L. devait aller chercher elle-même son salaire. Jamais elle n'a rencontré d'autres ouvrières de l'entreprise, même si elle sait qu'il y en a beaucoup: «On me fixait une heure pour aller chercher ma pitance au village.» Mme L. craint également des représailles: «Vous savez, je ne veux pas qu'elle sache que c'est moi qui ai parlé parce qu'elle est bien mauvaise...»

Il existe au Québec des milliers de Mme L., mais les statistiques sont muettes pour la simple raison qu'il s'agit de travail non déclaré. Généralement, les patrons font appel à des intermédiaires (sous-traitants) pour recruter cette main-d'oeuvre et lui distribuer le travail. Le bouche à oreille, les petites annonces et les pages jaunes suffisent. On accroît les profits en ne payant pas d'impôts, en rémunérant au rabais. Les ouvrières ne les dénonceront pas.

Eileen Shea, du groupe Au Bas de l'Échelle, à Montréal, un organisme voué à la défense des travailleurs non syndiqués, estime qu'il y a 100 000 personnes qui travaillent au noir au Québec. Au Service de la condition féminine de la Confédération des syndicats nationaux, on est plus conservateur: Monique Simard estime qu'il pourrait y en avoir 10 000 environ. Le Conseil du statut de la femme soutient qu'il y en a entre 33 000 et 55 000. Gilles Gauthier, de l'Union internationale des ouvriers du vêtement pour dames (UIOVD), affiliée à la Fédération des travailleurs du Québec, en évalue le nombre à 30 000 dans son seul secteur. Cette estimation paraît plus solide que les autres: à l'UIOVD, les découpeurs consignent dans un cahier le nombre de vêtements taillés en usine et il est ainsi possible d'établir combien de vêtements ont été réellement fabriqués dans les ateliers syndiqués.

Les employeurs sont tenus de déclarer au gouvernement le travail fourni aux ateliers non syndiqués. Bien sûr, il est facile de contourner le règlement. Outre le recours au travail non déclaré, ils peuvent importer de la marchandise de l'étranger (Tiers-Monde) et faire remplacer les étiquettes par des travailleuses à domicile. M. Gauthier souligne également que depuis un an et demi, l'UIOVD a vu 154 ateliers de couture fermer leurs portes pour manque de travail, mettant ainsi à pied de 7 000 à 10 000 employés syndiqués.

«On ne peut attribuer une telle situation à la seule conjoncture économique, explique-t-il, c'est surtout au travail à domicile.»

Mais il n'y a pas que les métiers reliés à la couture qui soient touchés. Une multitude de petits travaux sont effectués ainsi, presque tous par des femmes: coller des étiquettes sur des bouteilles, plier des sacs à déchets, habiller des poupées, insérer des ustensiles de plastique dans des sachets, etc. Le Conseil du statut de la femme définit ainsi les secteurs où évoluent les travailleuses au noir: «Elles sont domestiques, gardiennes et femmes de ménage ou d'entretien, ouvrières à domicile. Elles font de la couture pour des sous-traitants, de la promotion postale ou téléphonique, du porte à porte (produits de beauté et d'entretien, ustensiles de cuisine, livres, revues, etc.), du travail de bureau (dactylo, traduction, etc.), du tissage, du tricot, de la céramique, etc.»

Le contrôle d'une telle production, et des conditions dans lesquelles elle s'effectue, est pratiquement impossible. La Loi des normes minimales de travail (Loi 126) «ne couvre pas les travailleurs rémunérés à la pièce (à forfait)». Ces derniers sont considérés «comme étant leur propre employeur». D'ailleurs, le travail à la pièce n'est pas interdit au Québec. Même le gouvernement y a recours! Eileen Shea souligne que la plupart des procès de la Cour d'appel sont tapés à domicile. Elle soutient que les «pigistes» effectuant ce travail gagnent deux fois moins que leurs collègues de bureaux.

Le travail au noir se développe sous le regard des autorités gouvernementales...

On comprend que les employeurs en profitent: ils évitent les avantages sociaux normalement assurés aux travailleurs régis par la Loi du salaire minimum (payé à l'heure). Le gouvernement n'en prélève pas moins des impôts sur le revenu à forfait. Lorsqu'il est déclaré!...

Quant au travail régi par décret, c'est un fouillis. Une cinquantaine de décrets réglementent l'économie québécoise. Dans l'industrie du vêtement pour dames, par exemple, un comité paritaire surveille l'application du décret. Mais cette vigilance ne concerne que «la fabrication de robes, manteaux, chandails, jupes, blouses, vestons, vestes, robes de chambre, maillots de bain». Il ne couvre ni les vêtements pour enfants, ni les jeans, ni les sous-vêtements pour femmes.

«En circulant en voiture dans certains quartiers de Montréal, on repère des camions pleins de marchandises. On prend les numéros d'immatriculation.» Elle ajoute que dans certains quartiers, comme Saint-Léonard, une maison sur cinq abrite une ouvrière. Le comité paritaire ne sévit presque jamais contre une travailleuse illégale. L'employeur, lui, s'en tire très bien lorsqu'il est démasqué. Il doit verser le salaire dû à l'ouvrière et une pénalité de 20%. L'amende est dérisoire et varie entre 20 et 50 dollars. Il a donc tout intérêt à ne pas se conformer à la loi!

La plupart des couturières à domicile ne connaissent pas leurs droits et encore moins l'existence du comité paritaire. Ce dernier publie des annonces dans les journaux de quartiers et dans *TV-Hebdo*. Mme Lafleur soutient que les ouvrières inscrites au comité paritaire gagnent souvent davantage que les travailleuses en usine: «Mais, ça dépend de leur rapidité». Comme il est difficile d'évaluer le temps travaillé compte tenu des nombreuses interruptions pour les enfants et les soins ménagers, le comité établit lui-même le tarif que doit verser l'employeur, pour chaque type de vêtement. La couturière doit aussi compléter des fiches où sont notés les numéros de série de chacune des pièces qu'elle confectionne. Mais là encore, bien peu connaissent l'existence de ces fiches. Sans oublier la crainte perpétuelle de ne plus se voir confier de travail...

Diane a collé des étiquettes sur des bouteilles de whisky pendant une dizaine de mois. Pour 45 à 50 heures, elle gagnait environ 30 dollars. Elle a finalement compris qu'elle était exploitée et s'est résolue à dénoncer son employeur à la Commission des normes de santé au travail. Le jugement n'est pas encore rendu, mais la compagnie Jonergin de Longueuil pourrait se voir contrainte de lui verser rétroactivement 200 dollars par semaine. Aujourd'hui, elle occupe un emploi à l'extérieur; le plus âgé de ses fils va à l'école et sa grand-mère garde le cadet. Son mari a compris «que la place d'une femme n'est pas seulement à la maison...»

Généralement, les raisons qui motivent le travail au noir sont les mêmes: l'ignorance des lois, la clandestinité des immigrants illégaux, mais surtout la présence d'enfants à la maison, le refus des maris de laisser leur femme quitter le foyer, une scolarisation peu élevée et enfin la pauvreté. Souvent, on cherche un appoint aux maigres prestations du Bien-être social. Le travail au noir prend une ampleur inquiétante dans une économie où sévissent l'inflation et le chômage.

Monique Simard, de la CSN, l'associe à l'esclavage et dit qu'aucune femme ne s'y adonne par plaisir. Il se pratique surtout à Montréal chez les immigrantes et les francophones, ainsi que dans les régions semi-rurales. Du point de vue syndical, il morcelle la main-d'oeuvre, brise des syndicats et empêche la syndicalisation des travailleuses. Aux patrons, il épargne la pression de syndicats bien structurés, et diminue les coûts de production, puisque souvent les ouvrières à domicile doivent fournir leurs outils.

Monique Simard insiste sur le danger que présente l'informatique. Aux États-Unis, le travail à domicile est programmé par ordinateur. «De plus en plus, les multinationales planifient leur production dans ce sens.»

Le travail au noir se développe néanmoins sous le regard indécis et pusillanime des autorités gouvernementales. Le Conseil du statut de la femme s'est jusqu'ici borné à décrire brièvement dans une étude sur le droit à la syndicalisation des travailleuses, tandis qu'au ministère du Travail, on observe le phénomène de loin.

En dépit du caractère très variable des données recueillies, on a établi que les gains annuels des couturières se situaient autour de 3000 dollars pour 24 semaines de 40 heures. Ces femmes, mariées pour la plupart, sont généralement mères de deux enfants. Le revenu familial annuel, y compris leur salaire, s'élève, dans plus de la moitié des cas, à 15 000 dollars et dans 10% à 25 000 ou plus. C'est surtout la charge des enfants qui les motive. Un peu moins de la moitié de ces femmes cherchent un revenu d'appoint. Viennent ensuite celles pour qui c'est essentiel, et enfin celles pour qui il s'agit du revenu principal. Plus de la moitié ont sept ou huit ans de scolarité; 43% ont terminé leur secondaire. Seulement trois pour cent ont plus de 13 années de scolarité.

Eileen Shea ne se fait pas d'illusions sur les réserves exprimées par le gouvernement: «Ça lui évite d'instaurer des politiques sociales susceptibles d'améliorer le sort des femmes, qu'il s'agisse d'implanter un réseau de garderies convenable, ou de recycler une importante main-d'oeuvre féminine.»

Le travail au noir a toujours existé. Sans lui, combien de familles se retrouveraient dans la misère? Mais c'est son ampleur nouvelle qui inquiète.

ARCHAMBAULT, Hélène

Racisme et discrimination

Exemple 1, tiré de : Les Apprentis 2e année, par R. Ciesielski et J. Reinwein, Études vivantes, 1983, p. 39-41.

Texte 14(b) Un nouveau dans la classe

Frantz est Haïtien. Il a la peau brun foncé et les cheveux frisés. Frantz a huit ans. Il est grand pour son âge, mais il est mince. Frantz est arrivé au Québec avec ses parents. Il est entré à l'école en deuxième année.

Un jour, à l'école, pendant la récréation, Frantz a voulu jouer au ballon avec des garçons de sa classe. Mais les garçons n'ont pas voulu.

Tout à coup, le ballon est tombé juste à côté de Frantz. Alors, il l'a soulevé et l'a fait rebondir plusieu fois sur ses genoux. Puis, d'un bon coup de pied, il l' envoyé directement dans le but.

Ah, ah! Oh, oh! Les garçons étaient vraiment surpris.

Et maintenant, ils veulent tous que Frantz joue dans leur équipe.

Alors, qu'est-ce qui s'est passé?

Essaie d'imaginer ce qui serait arrivé si Frantz n'ava pas su jouer au ballon.

Les adultes ont inventé un grand mot pour dire qu'o ne veut pas jouer avec quelqu'un:

parce qu'il a la peau brune,
parce qu'il ne parle pas la même langue,
parce qu'il est infirme,
ou encore parce que c'est une fille!!!

Les adultes appellent ça de la discrimination. Ce n'est pas joli, mais ça existe.

Est-ce que ça t'est déjà arrivé?

Racisme et discrimination

Exemple 2, tiré de : Nouvelle histoire du Québec et du Canada, par L. Charpentier et al., CEC, 1985, p. 341.

LA MONTÉE DU RACISME

Photo: Japonais, résidents ou citoyens canadiens, brutalement placés dans des camps d'internement pendant la guerre.

Les périodes de crise sont propices au développement de préjugés de toutes sortes. Les minorités servent de boucs émissaires: on les tient responsables des problèmes de la société. Le racisme sert de justification pour s'attaquer à ces groupes. Dans la plupart des pays, on tient les Juifs responsables de la crise économique en les accusant de vouloir ruiner le monde pour ensuite le dominer. On leur reproche d'être à la fois derrière le communisme et le capitalisme et on fait un véritable mythe de leur prétendue puissance.

Au Canada, l'hostilité ouverte à l'égard des Juifs, l'antisémitisme, est le fait de groupes marginaux. Il n'en reste pas moins que le gouvernement canadien se montre indifférent à la persécution dont les Juifs sont victimes dans plusieurs pays et refuse de les accueillir.

Pendant la guerre, ce sont les Asiatiques, en particulier les Japonais, qui deviennent victimes du racisme. La guerre contre le Japon donne l'occasion de saisir leurs biens et de déporter 19000 d'entre eux dans des camps d'internement sous prétexte qu'ils menacent la sécurité du pays.

Racisme et discrimination

Exemple 3, tiré de : Entre amis, par M. F. Dussault et C. St-Laurent, Guérin, 1986, p. 77-79.

Être différent

Souvent il est agréable d'être différent des autres, mais ce n'est pas toujours le cas. Être différ qu'est-ce que c'est? Le suis-je différent, moi?

*La différence, tu as pu le constater, est souvent le fruit des préjugés des gens. (**Préjuger** sign porter un jugement avant de connaître ou, encore, généraliser à partir d'une situation particuliè Un préjugé peut être favorable ou défavorable. Crois-tu avoir des préjugés? Sur quoi sont-ils fond*

Serais-tu capable de trouver des critères qui permettraient de partager ton groupe en plusie sous-groupes (ex. : l'âge)?

As-tu fait preuve de préjugés en effectuant tes classifications?
Crois-tu avoir été victime de préjugés dans cette classification?

Il y a des gens que l'on côtoie, tous les jours, que l'on aime beaucoup et qui sont l'objet de discri nation. Écoutons ce témoignage d'une personne presque trop souvent victime de discriminat en raison de la différence qu'elle présente avec la majorité des gens. Tout au long de ton écoute peux prendre des notes sur la façon dont cette personne exprime ce qu'elle ressent. Après l'auditi tu réfléchiras sur ce que tu as écouté.

QUI EST MARGINAL?

Parfois, je me demande si ce ne sont pas eux, les marginaux, qui sont dans le vrai, parce qu'ils échappent à la masse, à ses préjugés, à ses habitudes, à ses modes, à ses rites.

Au réveillon de Noël dernier, nous étions dix personnes. Pour bien des gens, nous aurions été:

a) quatre adultes, deux adolescents et quatre enfants;
b) huit Blancs et deux Noirs;
c) huit personnes normales et deux infirmes;
d) six Québécois, deux Indiens, une Américaine et un Anglais;
e) sept francophones et trois anglophones;
f) des personnes de religion différente, etc.

Pourtant, j'avoue que je n'ai pas du tout pensé à ç pendant le réveillon.

Quand je suis seule dans la foule, les gens ne m'exami nent pas. Ils le font si je suis accompagnée de Martine o d'un de mes enfants de couleur ou s'ils apprennent qu nous mangeons des aliments naturels ou même simple ment que j'ai cinq enfants.

Parfois, je ressens un obscur ressentiment envers cett foule anonyme, puis... je sens qu'au fond de chacun d ces individus il y a un être plus ou moins marginal, plus o moins effravé de l'être et plus ou moins occupé à l dissimuler, à lui-même et aux autres.

J'ai commencé à accepter l'infirmité de Martine, lors que j'ai commencé à aimer les individus qui composent l masse.

Annette Devroches-Olign
Martine: un souffle au le mer
Éd. Niant

Racisme et discrimination

Exemple 4, tiré de : Formation personnelle et sociale, 1re secondaire, par G. Beaulac et al., McGraw Hill, 1986, p. 266-267.

La privation du droit à l'égalité: la discrimination

La Charte dit:

«Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'orientation sexuelle, l'état civil, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale ou le fait qu'elle est une personne handicapée ou qu'elle utilise quelque moyen pour pallier son handicap.

Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit.» (Article 10)

Cela veut dire

que la discrimination est un comportement illégal de distinction, d'exclusion ou de préférence qui a pour effet de priver une personne d'un droit ou d'une liberté.

Au Québec, les motifs interdits de discrimination sont ceux énumérés à l'article 10 de la Charte: la couleur de la peau, le sexe, la religion ...

Ainsi, faire de la discrimination, c'est traiter différemment une personne et la priver de son droit à l'égalité, à cause de son identification ou de l'identification qu'on lui attribue, à un groupe, par exemple, les Noirs, les femmes, les personnes handicapées, les immigrants, les homosexuels, les Juifs, les assistés sociaux, les étudiants ...

On ne tient alors plus compte de cette personne en tant qu'individu doté d'un ensemble de traits qui lui sont propres. On la prive d'un droit à partir d'un jugement préalable négatif, un PRÉ-JUGÉ, porté à l'égard de tous les membres du groupe auquel on l'identifie.

La discrimination n'est pas nécessairement intentionnelle: il suffit, pour qu'il y ait discrimination, que l'action ou la situation ait comme résultat de priver quelqu'un d'un droit ou d'une liberté.

Reprenons un par un les motifs de discrimination interdits au Québec.

La race

c'est l'appartenance d'une personne à un groupe qui possède ou à qui la société attribue un ensemble de traits physiques héréditaires communs (tels la forme de certaines parties du corps, la pigmentation de la peau, la texture des cheveux, la stature ...) quelles que soient par ailleurs sa langue, ses moeurs, sa nationalité.

La couleur

c'est la pigmentation de la peau, attribuable à la présence plus ou moins abondante de mélanine.

L'origine ethnique

c'est la provenance d'une personne d'un ensemble de familles ou de groupes ayant en commun une même culture et une même langue, mais pas nécessairement la même nationalité ou les mêmes traits physiques héréditaires.

Le sexe

c'est la conformation physique particulière d'une personne qui fait qu'elle est un homme ou une femme.

On ne doit pas se baser sur les différences biologiques sexuelles pour limiter ou catégoriser les comportements et les apprentissages scolaires.

À surveiller

- les stéréotypes sexistes transmis dans les manuels
- l'accès aux cours, aux activités
- le contingentement dans les cours ou les activités
- l'accès aux sports (l'égalité dans les horaires, le temps alloué, les équipements . . .)
- l'orientation scolaire
- l'information scolaire
- les insultes, la dérision, la provocation, les propos vexatoires
- l'affichage, les graffiti sexistes
- le harcèlement sexuel
- la possibilité pour une élève enceinte de continuer ses activités à l'école comme elle le désire

La religion

c'est un ensemble, institutionnalisé ou non, de croyances en un principe ou un pouvoir dont dépend la destinée humaine, et de rituels ou de pratiques qui s'y rattachent. (Exemples: le catholicisme, le bouddhisme, l'islam, le protestantisme, l'animisme, les Témoins de Jéhovah . . .)

Priver quelqu'un d'un droit à cause de son appartenance ou de son adhésion à une religion, ou parce qu'il ou qu'elle n'a pas de religion, c'est faire de la discrimination.

À surveiller

- l'exercice du droit à l'exemption de l'enseignement religieux
- l'information sur le droit à l'exemption
- l'organisation et la qualité des cours de religion ou de morale
- la liberté de réunion et d'expression de divers mouvements religieux
- la tolérance à l'égard de certaines pratiques ou de certaines prescriptions religieuses (nourriture, vêtement . . .)

L'origine nationale

c'est la provenance d'une personne d'un ensemble de familles ou de groupes constituant ou ayant constitué une société politique autonome (un État) établie sur son territoire propre.

On continue d'appeler «nations» des groupements humains qui, quoiqu'ayant perdu l'autonomie politique, tendent à la recouvrer, et conservent leur communauté d'habitat, de traits physiques, de traditions, de culture . . .

La langue[1]

c'est un système d'expression et de communication des idées commun à un groupe social. (Exemples: le français, l'anglais, le montagnais, le créole, l'italien . . .)

À surveiller

- la possibilité d'utiliser, si on le désire, sa langue maternelle, si elle n'est pas celle de la majorité à l'école, pour communiquer avec les autres hors des salles de classe
- les moqueries, les punitions, à cause de difficultés de prononciation, de l'accent
- l'attention particulière et le temps accordé à ceux et à celles qui ont plus de difficulté à s'exprimer ou à comprendre la langue de l'école

À surveiller

- les différents tests d'évaluation psychométriques
- l'orientation scolaire et professionnelle
- l'évaluation des apprentissages
- la représentation des différents groupes ethniques, des minorités visibles . . . dans le matériel didactique
- les stéréotypes racistes transmis par les manuels scolaires
- la représentation des groupes minoritaires au sein du personnel
- la publicité scolaire
- les insultes, la dérision, la provocation, les propos vexatoires
- le refus de communiquer avec certains élèves appartenant à des minorités
- les inscriptions sur les murs, l'affichage, les graffiti
- l'absence d'attention, l'attention réduite, le désintérêt pour certains élèves appartenant à des minorités
- les blagues ethniques

4. Montrer que la pluralité culturelle est un phénomène permanent au Québec

Enracinement des groupes ethniques

Exemple 1, tiré de : Le Québec : héritages et projets, par J.-F. Cardin et al., HRW, 1984, p. 482.

PANORAMA DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE DU QUÉBEC

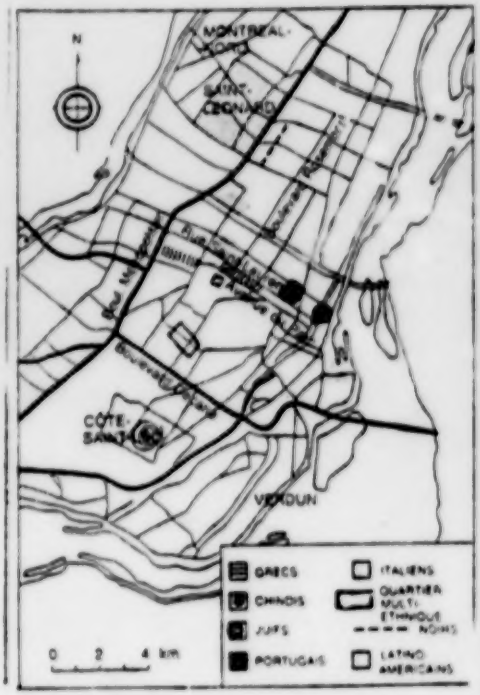
Savais-tu que les Martineau (Martino) et les Désilet (De Lietto) du Québec ont de fortes chances d'être de descendance italienne? Que les Piuze ont un ancêtre polonais et que les Rodrigue sont probablement les descendants de Joao Rodrigues, un Portugais établi en Nouvelle-France? Même si elle n'est pas toujours évidente, la pluralité culturelle du Québec, c'est-à-dire la présence de plusieurs groupes ethniques dans notre province, est une réalité.

Enracinement des groupes ethniques

Exemple 2, tiré de : Le Québec : héritages et projets, par J.-F. Cardin et al., HRW, 1984, p. 483.

Les institutions des minorités ethniques

Les Québécois de nouvelle souche, même s'ils parlent couramment le français ou l'anglais, veulent conserver leur patrimoine culturel. Tout comme les Québécois établis (ou en vacances) en Floride ou en Nouvelle-Angleterre, ils aiment se retrouver ensemble. Ils ont leurs quartiers, leurs organismes culturels, leurs journaux et leurs lieux de culte, et ils célèbrent leur fête nationale. En 1981, on a recensé au Québec plus d'un millier d'organismes créés par une centaine de communautés culturelles. Certaines minorités, plus nombreuses et plus anciennes, telles que les Juifs, les Allemands, les Ukrainiens, les Grecs ou les Latino-Américains, possèdent plusieurs types d'organisations : religieuses, culturelles et artistiques, professionnelles, sociales, féminines, etc. En 1982, plus de 60 périodiques, 4 stations de radiodiffusion et plusieurs émissions télévisées ont servi à maintenir les liens, souvent dans leur langue d'origine, entre les membres des différentes minorités (carte 15.3).



Enracinement des groupes ethniques

Exemple 3, tiré de : Le Québec : héritages et projets, par J.-F. Cardin et al., HRW, 1984, p. 484-485.

Histoire locale

Le Montréal des minorités ethniques: le cas des Italiens

Un des facteurs qui a contribué à donner à Montréal son caractère cosmopolite — surtout au XX^e siècle — a été la présence d'immigrants provenant en grande partie de pays européens, et plus récemment, de pays de l'Asie et de l'Amérique centrale et du Sud.

La présence de cette population diverse à Montréal s'est traduite par la création de quartiers typiques qui donnent à la ville une texture urbaine particulière. Ces différents quartiers se distinguent selon les caractéristiques socio-économiques et linguistiques de chacun des groupes d'immigrants. Toutefois, des aspects communs ont accompagné l'intégration urbaine de ces groupes et ont marqué le développement de la ville de Montréal.

En général, on peut dire que le mouvement d'établissement résidentiel chez ces populations immigrantes a été déterminé par deux types de facteurs: l'un d'ordre économique et l'autre d'ordre culturel. Sur le plan économique — qu'on pense aux Juifs et aux Italiens au début du siècle, ou aux Grecs et aux Portugais pendant l'après-guerre — les arrivants provenaient en grande partie d'un milieu rural et étaient mal préparés pour vivre dans une société aussi industrialisée que celle du Québec. Ils étaient donc obligés de dépendre d'un marché du travail de type urbain, caractérisé par des bas salaires (vêtement, restauration, nettoyage, etc.) et des emplois saisonniers (construction, débardage). Habiter près de leur lieu de travail et se loger à un prix abordable, voilà les objectifs qui ont souvent guidé ces immigrants dans le choix de leur lieu de résidence.

L'établissement de presque toutes les populations immigrantes dans la ville de Montréal se caractérise par la concentration de chaque groupe dans un quartier qui lui est spécifique. Ce phénomène est en grande partie le résultat des liens linguistiques et culturels qui existent à l'intérieur de ces groupes. Les communautés culturelles ont, en effet, tendance à établir des formes d'organisation sociale qui leur sont propres, ce que facilite la proximité de leurs membres.

Le cas des Italiens illustre très bien ce genre de phénomène urbain. La première zone de concentration résidentielle, au début du siècle, s'est formée autour des quartiers Saint-Jacques, Papineau et Lafontaine, et ces emplacements ont été déterminés principalement par des facteurs économiques (marché de travail urbain et loyer des logements). Dans le quartier Mile-End, une seconde zone, qui est appelée «la Petite Italie» depuis les années 1920, s'est développée grâce au réseau de «services ethniques» qu'on y a organisé. On y trouve notamment une importante paroisse italienne (Notre-Dame-de-la-Défense), qui, en plus de sa fonction strictement religieuse, assure des services sociaux, éducatifs et de loisir. A cela s'ajoutent les services fournis par les petits entrepreneurs et les membres de professions libérales, qui permettent à l'immigrant de poursuivre sa vie quotidienne en utilisant sa langue d'origine.

Durant l'après-guerre, des facteurs semblables ont déterminé le choix d'un quartier pour les nouveaux immigrants italiens. Les principaux quartiers résidentiels se sont développés autour ou à proximité d'une paroisse italienne et ils ont donné lieu, eux

aussi, à la mise sur pied de réseaux de services comparables à ceux que nous avons mentionnés plus haut.

Un autre facteur qui a favorisé la concentration résidentielle des Italiens — surtout dans les années 1950 et 1960 — a été la pratique du parrainage. L'arrivée massive de clans familiaux dans un laps de temps relativement court a permis aux immigrants de recréer dans leurs nouveaux quartiers des rapports de voisinage semblables à ceux qu'ils avaient en Italie.

Bien que l'immigration italienne ait subi un arrêt dans les dernières années, leur intégration dans l'espace urbain de Montréal reste toujours très visible. La population immigrante italienne demeure éparpillée dans presque tous les quartiers de la région métropolitaine, mais à l'intérieur de cette région, on trouve des quartiers (Saint-Michel, Saint-Léonard, Montréal-Nord, etc.) dans lesquels survivent des formes d'organisation sociale propres à ces communautés culturelles. (Voir carte 15.3.)

Bruno Ramirez, Université de Montréal

Histoire commune

Exemple 1, tiré de : Le Québec : héritages et projets, par J.-F. Cardin et al., HRW, 1984, p. 200.

Histoire Locale

Les Cantons de l'Est: Terre nouvelle à découvrir au XIX^e siècle

Savais-tu que la région des Cantons de l'Est, une des régions les plus développées du Québec d'aujourd'hui, a connu la première phase de son développement au XIX^e siècle? Avant cette période, soit sous le Régime français et le début du Régime anglais, la région était une zone tampon peuplée d'Amérindiens, qui servait de rempart contre les États-Unis. Quelles ont été les causes de son développement rapide? C'est ce que nous nous proposons ici d'examiner.

La région des Cantons de l'Est a d'abord été colonisée par des loyalistes qui avaient fui les États-Unis à la suite de la guerre d'Indépendance (1776-1783) pour demeurer fidèles au roi d'Angleterre. Ils étaient les premiers à envahir la région et à s'installer comme *squatters* (colons installés illégalement sur des terres pour lesquelles ils n'avaient aucun droit de propriété). Établis essentiellement sur les terres bordant la frontière américaine et éloignés des principaux centres d'approvisionnement, ces pionniers durent affronter plusieurs épreuves qui rebutèrent nombre d'entre eux.

Par l'Acte constitutionnel de 1791, la région des Cantons de l'Est fut divisée en *townships* (mode anglais de division des terres, différent de la tenure seigneuriale française); voir carte 6.5. Conséquemment à la création de townships dans la nouvelle province du Haut-Canada, ceux de l'est du Québec prirent le nom d'*Eastern Townships*. Ce nom fut plus tard francisé sous l'appellation de «Cantons de l'Est».

Ce nouveau mode de division des terres s'accompagnait d'un régime de concessions qui entraîna la concentration des terres dans les mains de quelques propriétaires influents d'origine britannique. (En 1838, 1 500 000 acres de terres furent partagés entre seulement 105 propriétaires réels dont seulement six demeuraient dans la région.)

À la suite de ce premier échec de colonisation et des problèmes relatifs à la concession des terres, la couronne envisagea vers 1830 la création de compagnies de colonisation. C'est ainsi qu'une des plus connues d'entre elles, la *British American Land Company*, reçut plus d'un million d'acres de nouvelles terres en 1832 avec le mandat d'ouvrir des chemins, de construire des ponts et des moulins et de préparer les terres à la vente. La compagnie projeta de faire venir des immigrants britanniques, mais elle constata que ces derniers préféraient les terres plus hospitalières du Haut-Canada.

Pour rentabiliser ses investissements, la compagnie décida alors d'attirer de nouveaux immigrants, en particulier certains colons américains, des Irlandais et des Écossais. Cependant, étant donné le petit nombre de ceux qui acceptèrent les offres de ces compagnies (400 seulement sur les 28 000 immigrants qui débarquèrent à Québec en 1841), le développement de la région fut très lent.

En plus du problème de la colonisation, les Cantons de l'Est eurent un problème de taille à régler au milieu du siècle: celui du transport. La région était encore très isolée du reste de la province, et ce fut pour accélérer le développement de la région et celui de la British American Land, dont il était le commissaire, qu'Alexandre Tilloch Galt dirigea la construction du chemin de fer reliant Montréal à Portland via Saint-Hyacinthe et

Sherbrooke. De plus, Galt encouragea la venue de colons canadiens-français pour enfin régler le problème du peuplement de la région. Cette ouverture des Cantons de l'Est aux Canadiens français a contribué à freiner leur exode vers les États-Unis et a favorisé le développement de la région. La colonisation s'accélera par suite de la construction de chemins de fer, en particulier pour les villes de Richmond, de Sherbrooke et, plus tard, de Farnham, Waterloo et Stanstead.

Cette colonisation s'est également effectuée d'une manière pacifique, car elle était à l'avantage des deux groupes touchés: les anglophones et les francophones. Ces deux groupes ethniques ont donc su progresser ensemble avec une certaine harmonie malgré leurs différences en matière de langue, de religion et de culture.

La région des Cantons de l'Est est née du travail d'une foule de gens de différentes ethnies qui ont défriché cette région pour en faire une des plus riches du Québec. Ses industries minières, agricoles et manufacturières sont appuyées aujourd'hui par une industrie touristique qui fait des Cantons de l'Est actuels une terre accueillante et hospitalière.

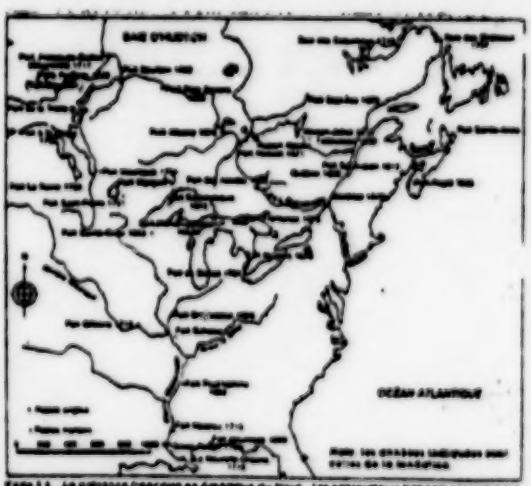
Benoit Dionne, Société d'histoire des Cantons de l'Est

Histoire commune

Exemple 2, tiré de : Le Québec : héritages et projets, par J.-F. Cardin et al., HRW, 1984, p. 75 et 76.

Les échanges culturels

De nos jours, le canot et les raquettes sont des objets de loisir très répandus. Inventés par les Amérindiens, ils font maintenant partie de notre patrimoine. À l'époque de la Nouvelle-France, par le biais du commerce des fourrures et de l'activité des missionnaires, Amérindiens et Français établirent progressivement d'étroites relations entre eux. Que ce soit à l'occasion d'une séance de troc ou du passage d'un missionnaire dans un village amérindien, la culture (mode de vie et de pensée) de ces deux collectivités en vint à se transformer sous le poids des influences réciproques.



Deux lieux privilégiés d'échanges : le poste de traite et la mission

Deux groupes de Français, en particulier, prirent contact avec les Amérindiens à l'époque de la Nouvelle-France : les coureurs des bois et les missionnaires. C'est surtout par leur entremise que s'opérèrent les échanges culturels.

Le poste de traite

Nous avons vu comment s'effectuait le troc entre l'Amérindien et le coureur des bois. Plusieurs manifestations accompagnaient cette opération commerciale : on buvait, on causait, on fumait le calumet de paix et, surtout, on se disait frères, alliés et camarades. Les cérémonies se prolongeaient parfois pendant plusieurs jours. La relation était donc aussi culturelle qu'économique.

Une partie des opérations de traite se déroulait dans les postes dispersés à cette fin sur le territoire de la Nouvelle-France (carte 2.4). Plusieurs de ces postes se trouvaient en plein coeur du pays amérindien, là où l'on chassait le castor. Par l'entremise de ces postes, le commerce des fourrures joua un rôle de premier plan dans l'entretien des échanges culturels. En effet, comme nous le verrons plus loin, le troc favorisa la diffusion de produits européens dans toute la civilisation amérindienne.

Histoire commune

Exemple 3, tiré de : Nouvelle histoire du Québec et du Canada, par L. Charpentier et al., CEC, 1985, p. 12.

QUESTIONS D'IDENTITE

Faire l'histoire du Canada et du Québec, c'est faire l'histoire des Canadiens et des Québécois. Encore faut-il savoir qui sont les Canadiens et les Québécois. Comment se définissent-ils eux-mêmes, les uns par rapport aux autres et par rapport aux étrangers?

Si vous demandez aux dix premières personnes que vous rencontrez au cours de la journée de vous dire ce qu'elles sont, vous pouvez vous attendre à des réponses très diversifiées. On vous répondra peut-être: je suis étudiant, je suis chômeur, je suis travailleur syndiqué, je suis ménagère, je suis avocate, je suis professeur, je suis un immigrant, etc. C'est donc dire qu'il y a plusieurs façons d'être Québécois ou Canadien. D'après quels critères se définit-on et comment les historiens en tiennent-ils compte?

Histoire commune

Exemple 4, tiré de : Nouvelle histoire du Québec et du Canada, par L. Charpentier et al., CEC, 1985, p. 15.

Qui est Québécois?

Dans le texte qui suit, un historien nous livre ses réflexions sur l'identité québécoise.

« Eux » et « nous »: qui est Québécois?...

La réponse à cette question demeure ambiguë. Pour certains milieux nationalistes, les Québécois sont essentiellement les Canadiens français « historiques ». Tant mieux si d'autres éléments ethniques viennent s'y ajouter, mais à condition qu'ils acceptent l'assimilation. Peuvent-ils pour autant aspirer à devenir des « pure laine »? La chose demeure problématique puisqu'ils n'étaient pas là « au début », et que par conséquent, « ils ne peuvent pas comprendre » le sens de notre histoire, nos racines rurales, nos luttes politiques et constitutionnelles, notre humiliation passée, nos espoirs déçus, et par conséquent, notre projet.

Cependant, maintenir, comme le souhaitent certains, une équation entre Canadiens français et Québécois conduit à une impasse. Car se pose justement le problème des « autres », qu'on ne peut esquiver.

C'est pourquoi, nombreux sont ceux qui considèrent que tous ceux qui habitent le Québec sont des Québécois. Ce courant illustre bien la mutation de la société québécoise qui a de plus en plus tendance à se définir, non plus comme une communauté ethnique, mais comme une réalité géopolitique... (Fernand Harvey, *Le Devoir*, 5 novembre 1982.)

. D'après cet auteur, quels sont les deux points de vue d'après lesquels on peut définir l'appartenance nationale québécoise (celui des Canadiens français de vieille souche ou celui de tous les habitants du Québec sans distinction)? Lequel de ces points de vue préférez-vous partager?

'. L'appartenance nationale n'est pas la seule façon de se définir. Chacun peut se définir de multiples manières: selon le sexe, l'âge, le travail... Examinez les textes et les photos de cette leçon. Faites une liste des diverses façons dont les personnes qui y sont représentées pourraient se définir.

De quelle façon l'histoire peut-elle tenir compte de cette diversité? C'est là une des questions sur lesquelles on pourra s'interroger tout au long de ce livre.

ANNEXE B

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Les auteurs intéressés pourront consulter et emprunter des ouvrages intéressants sur la question interculturelle et sur la compréhension internationale en s'adressant

- au CEICI (Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale)
  3925, rue Villeray
  Montréal (Québec)
  Tél. : 721-8122

- à la bibliothèque des Sciences de l'éducation de l'UQAM
  Pavillon Lafontaine
  1301, rue Sherbrooke Est
  Montréal (Québec)
  Tél. : 987-6174

ANIMATION DE GROUPE

ACTUALISATION. Répertoire de l'animateur de groupe. 316 expériences structurées en relations humaines. Coffret de 6 volumes : développement personnel, communication, travail en groupe, phénomènes de groupe, organisations, formation. Montréal, 1987.

ACTUALISATION. Prévention et résolution de conflits. Guide de l'animateur comprenant une introduction théorique, un aperçu des méthodes, un inventaire des procédés de résolution, une méthode d'animation et 60 thèmes et activités variés, dont des jeux d'équipe. Montréal, 1987.

ACTUALISATION. PRODAS. Un programme de développement affectif et social. Le guide de l'animateur fournit des thèmes et des activités à faire en groupe. Destiné à l'éducation préscolaire et au primaire 1er et 2e cycles. Montréal, 1987.

MACCIO, Charles. Animation de groupes. Lyon, Chronique sociale de France, collection L'essentiel, 1969.

SAINT-ARNAUD, Yves. Entraînement au travail en équipe. Montréal, Éditions du Centre interdisciplinaire, 1970.

Remarque : Le groupe Actualisation est situé à Montréal,
Place du Parc,
300, rue Léo-Pariseau.
Tél. : (514) 284-2622.

Il offre des sessions de formation et d'initiation aux approches thérapeutiques et aux méthodes d'animation de groupes (développement, relations humaines, pédagogie, etc.)

COMPRÉHENSION INTERNATIONALE

Le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CEICI) offre la possibilité de consulter des documents en compréhension internationale; il offre aussi des sessions de sensibilisation dans le domaine au personnel scolaire.

Le CEICI est situé au : 3925, rue Villeray
Montréal (Québec)

Tél. : 721-8122

ACDI. Un monde en développement. (Ensemble contenant un document d'orientation, des fiches d'activités pédagogiques pour le primaire et pour le secondaire, la carte murale "Un monde en développement"), Ottawa, Agence canadienne de développement international, 1988.

AQOCI. Le tiers-monde et l'école, le monde à l'envers, vol. 1, nos 1 et 2.

ASKI-Y ET LA MAÎTRESSE D'ÉCOLE. Série : Le sud et le nord, un monde branché. (Guides pédagogiques sur les thèmes suivants : L'Afrique rencontre l'Europe, L'Afrique d'aujourd'hui, La famine sur un continent fertile), Montréal, Éd. Fides, 1988.

ATA MAGAZINE. "Global Education : Building Better World Partnership", vol. 69, no 4, 1989.

L'ATELIER SUD-NORD. Ressources pour une éducation à la compréhension internationale. (Série de guides pédagogiques), Montréal-Nord, 1986.

COOPÉRATION NORD-SUD EN ÉDUCATION, AVEC L'ASSOCIATION DES DIRECTEURS D'ÉCOLE DE MONTRÉAL ET L'ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL. Le vécu scolaire interculturel dans les écoles de la CECM, Montréal, 1986.

HAIPT, MILDRED M. Multicultural and Global Education: relationships and possibilities. World Education Monograph Series, 3, Connecticut University, 1980.

McANDREW, Marie. Le tiers-monde dans les programmes et les manuels d'histoire et de géographie du secondaire au Québec. Coopération Nord-Sud en éducation, Montréal, 1986.

SERVICE ÉCOLE TIERS-MONDE. Série sur les continents. Lausanne, Suisse, [s.d.].

UNESCO. L'Éducation pour la coopération internationale et la paix dans l'enseignement primaire. Paris, 1984.

CONNAISSANCE DES CULTURES

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL. Ils sont des nôtres, coll. Profil d'une communauté ethnique, 15 monographies sur diverses communautés. Montréal, 1981.

Contes et légendes de tous les pays. Paris, éd. Gründ, [s.d.] (en vente dans les bonnes librairies).

FERRO, Marc. Comment on raconte l'histoire aux enfants du monde entier. Paris, Payot, 1981.

HALL, E.T. Au-delà de la culture. Paris, éd. du Seuil, 1979.

HALL, E.T. La danse de la vie (le temps vécu dans les différentes cultures). Paris, éd. du Seuil, 1984.

HALL, E.T. La dimension cachée (l'espace dans les cultures). Paris, éd. du Seuil, 1978.

HALL, E.T. Hidden Differences. New York, Garden City, 1987.

HALL, E.T. Le langage silencieux. Paris, HMH, 1973.

MICONE, Marco. Culture immigrée et dialogue interculturel. Montréal, La Presse. 6 octobre 1988 : B-3.

MICONE, Marco. Conférence d'ouverture au 7e colloque de l'Alliance des professeurs de Montréal. Montréal, Alliance, vol. 26, nº 5, 1989, p. 10-13.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. Au pays des contes, 16 contes populaires des communautés culturelles, 1988.

CONNAISSANCES DES CULTURES
(suite)

MUSÉE DES BEAUX-ARTS DE MONTRÉAL, SERVICES ÉDUCATIFS. Les quartiers de la diversité. Trousse pédagogique destinée aux élèves du primaire sur l'architecture des quartiers ethniques de Montréal. Cette trousse fait partie d'un ensemble d'activités offertes par le musée sous le mode d'ateliers mobiles. Pour information, s'adresser à Ginette Cloutier au numéro (514) 285-1600.

Remarque : Le CEICI offre la possibilité de consulter sur place des ouvrages portant sur la cuisine, les traditions, les contes et la vie des différents peuples.

On pourra aussi découvrir des films intéressants sur le propos en s'adressant à la Cinémathèque de la Ville de Montréal et à l'ONF.

DROITS ET LIBERTÉS

FORTAT, R. ET L. LINTANF. Éducation aux droits de l'homme. Paris, Éditions ouvrières, 19? (Fiches pédagogiques pour les enfants de 4 à 12 ans).

QUÉBEC, COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC. Jeunes, égaux en droits et responsables. Québec, 1984.

QUÉBEC, COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC. Les actes de la conférence : les droits ça s'apprend. [s.l.], 1986.

QUÉBEC, COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC. Pour mieux vivre ensemble. Montréal, éd. Modulo, 1988.

QUÉBEC, COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC. Parlons droits. Montréal, 19? (Revue publiée quatre fois l'an par le Service de l'éducation).

QUÉBEC, LIGUE DES DROITS ET LIBERTÉS. Dans la montée, 25 ans droit au coeur des libertés. Montréal, 1988.

QUÉBEC, LIGUE DES DROITS ET LIBERTÉS. Informatique et vie privée. Montréal, Gérard et Georgette citoyens, fiches, 1986.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE. L'éducation aux droits et aux responsabilités à l'école. Québec, recueil d'activités, 1989.

SUISSE, CONSEIL DE L'EUROPE. Séminaire pour enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme dans l'enseignement obligatoire. [s.l.], 1987.

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES / IMMIGRATION

AUDET, Benoît. Les caractéristiques socio-économiques de la population immigrée au Québec au recensement de 1981. Montréal, 2e éd., MCCI. Direction de la planification et de l'évaluation.

MONTRÉAL, ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL. Avis sur le niveau d'immigration du Québec pour 1990. Montréal, 1989.

MONTRÉAL, CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL. Six monographies sur des écoles de l'île de Montréal, coll. Vécu scolaire et L'école et son milieu. Montréal, 1984.

MONTRÉAL, CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL. Présence des communautés culturelles sur le territoire couvert par le CSIM. Montréal, 1re étape, avril 1986.

QUÉBEC, CEQ. Position de la CEQ sur les objectifs de l'immigration au Québec en 1990. Québec, 1989.

QUÉBEC, CEQ. Mémoire sur l'immigration présenté à la Commission de la culture de l'Assemblée nationale. Québec, 1987.

QUÉBEC, CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. Avis du Conseil des communautés culturelles et de l'immigration sur le niveau d'immigration du Québec pour 1990 et 1991, 1989.

QUÉBEC, CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. Les aspects démographiques de l'immigration au Québec et au Canada, par Denis Gonthier, 1987.

QUÉBEC, CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. Table ronde sur l'immigration. Synthèse des discussions, 1987.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. L'école québécoise et les communautés culturelles. Rapport déposé en 1988 par Georges Latif, Montréal, 1988.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES. L'immigration au Québec. Bulletin statistique annuel, Québec, 1989.

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES / IMMIGRATION
(suite)

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES. Consultation sur les niveaux d'immigration. Le mouvement d'immigration du Québec depuis 1980. Direction des communications, Montréal, 1989.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES. Population immigrée par pays de naissance : importance et caractéristiques générales. Direction de la planification et de l'évaluation, Montréal, 1989.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES. L'immigration au Québec et son enjeu démographique : données historiques et perspectives d'avenir. Montréal, 1989.

INTERCULTURALISME / ÉDUCATION INTERCULTURELLE

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. Vers une pédagogie interculturelle. Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1986.

ARCAND, Bernard et Sylvie VINCENT. L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec. Montréal, Hurtubise, 1979.

ASSOCIATION PROFESSIONNELLE POUR L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE DU QUÉBEC. L'école québécoise dit oui à l'éducation interculturelle. Actes du colloque, diffusé par Modulo Éditeur, Montréal, 1988.

BABY, Antoine. École et pluralisme, dans les Actes des états généraux sur la qualité de l'éducation, 1986 : p. 26-31.

BAILLARGEON, Louise. Les difficultés d'adaptation dans les classes d'accueil au préscolaire. CECM, Montréal, 1980.

BARRETTE, C. et al. Interculturalisme et pratiques pédagogiques au collégial : proposition de design pédagogique. Collège Ahuntsic et Collège Bois-de-Boulogne, Montréal, 1988.

BEAUCHESNE, André et Hélène HENSLER. L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal : situation du français et intégration psychosociale des élèves. Conseil de la langue française, coll. Dossiers, n° 25, Québec, 1987.

BEAUCHESNE, André. L'éducation interculturelle : guide des ressources didactiques en langue française. Conseil scolaire de l'île de Montréal, Montréal, 1988.

BEAUCHESNE, André. Promouvoir l'éducation interculturelle et l'éducation internationale. Conseil scolaire de l'île de Montréal, Montréal, 1986.

BERTHELOT, Jocelyn. Apprendre à vivre ensemble, immigration, société et éducation. CEQ, Québec, 1990.

INTERCULTURALISME / ÉDUCATION INTERCULTURELLE (suite)

BOUCHARD, Serge et A. Marie PANASUK. Problématique sur l'enseignement en milieu interculturel : le cas des enseignants en milieu autochtone au Québec. Étude faite pour le Service des activités en milieux amérindien et inuit du ministère de l'Éducation du Québec, 1983.

BROCHU, Ginette H. et Maurice CHALOM. Impact de la multiethnicité en milieu scolaire : deux études de cas. Université de Montréal, Centre de recherches Caraïbes, 1985.

CAMILLERI, C. Anthropologie culturelle et éducation. Unesco, Genève, Delachaux et Niestlé, 1985.

CHANCY, Max. L'école québécoise et les communautés culturelles. Rapport pour le ministère de l'Éducation du Québec, Québec, 1985.

GARAUDY, Roger. Pour un dialogue des civilisations. Paris, Denoël, 1977.

LAHAIE, Noëlla. Outils pédagogiques pour une école multiethnique en milieu défavorisé. CSIM, Montréal, 1985.

LAPERRIÈRE, Anne. L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles : une recherche exploratoire. CSIM, Montréal, 1983.

LEMAY, P. Cahier d'autoformation en éducation interculturelle à l'intention des enseignantes et des enseignants du primaire. MQCR et Collège Bois-de-Boulogne, Montréal, 1986.

LIMOGES, P. et A. BEAUCHESNE. Conception, expérimentation et évaluation d'un programme visant l'amélioration des relations interethniques en milieu scolaire secondaire. (Collectif de recherches interculturelles), Université de Sherbrooke, 1983.

McANDREW, Marie. Les relations école-communauté en milieu pluriethnique montréalais. Conseil scolaire de l'Île de Montréal, Montréal, 1988.

INTERCULTURALISME / ÉDUCATION INTERCULTURELLE
(suite)

MONTRÉAL, ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL. L'école montréalaise : une double exigence de qualité et de modernité. Montréal, 1987.

MONTRÉAL, CEICI. Projet de sensibilisation du personnel de l'éducation du Québec à la problématique du développement, de la compréhension internationale et de l'éducation interculturelle. Montréal, 1989.

MONTRÉAL, COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. Ensemble, semblables et différents. Programme d'éducation interculturelle, cours optionnel, secondaire, Montréal, 1985.

MONTRÉAL, COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. Politique de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles françaises de la CECM. Développement pédagogique aux communautés culturelles, Montréal, 1984.

OUELLET, Fernand. Pluralisme et école, jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs. Coll. de recherche publié par l'Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1988.

ONTARIO, ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION. Multiculturalisme et racisme à l'école. Rapport produit par Michaël Roc, Toronto, 1983.

PAGÉ, Michel et Gilles PRIMEAU. L'intégration des enfants d'immigrés à l'école, dans Québec français, nº 53, Québec, 1984.

QUÉBEC, CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE. Réfléchir ensemble sur l'école française pluriethnique. Rapport d'un groupe d'intervenants du milieu scolaire de l'île de Montréal, coll. Notes et Documents, nº 63, Québec, 1987.

QUÉBEC, CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE. Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique : contributions à une réflexion. Coll. Documentation du Conseil de la langue française, nº 29, Québec, 1987.

INTERCULTURALISME / ÉDUCATION INTERCULTURELLE
(suite)

QUÉBEC. CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE. Vivre la diversité en français. Rapport sur la place du français dans les écoles à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal, coll. Notes et Documents, nº 64, Québec, 1987.

QUÉBEC, CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. Avis du Conseil des communautés culturelles et de l'immigration sur La valorisation du pluralisme culturel dans les manuels scolaires, 1988.

QUÉBEC, CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. Séminaire sur les relations raciales dans le contexte urbain, 1986.

QUÉBEC, CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Les défis de la pluralité. Avis au ministre de l'Éducation du Québec, Québec, 1987.

QUÉBEC, CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. L'éducation interculturelle. Avis au ministre de l'Éducation du Québec, Québec, 1983.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Grille d'analyse des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique. Direction des ressources didactiques, Montréal, 1983.

QUÉBEC, MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. Autant de façons d'être Québécois. Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles, Québec, 1983.

SÉNÉCHAL, Gilles. Les allophones et les anglophones-à l'école française, Sondage sur les attitudes et sur les comportements linguistiques, pour le Conseil de la langue française. Québec, 1987.

ST-GERMAIN, Claude. La situation linguistique dans les écoles primaires et secondaires. 1971-1972 à 1978-1979, pour le Conseil de la langue française, Québec, 1980.

UNESCO. Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'éducation et la promotion de la communication entre les cultures 1976-1980, Paris, 1980.

PÉDAGOGIE DE LA COOPÉRATION

Le CEICI offre la possibilité de consulter des documents sur ce sujet; il offre aussi des sessions de sensibilisation sur demande.

ARONSON, E. et al. The Jigsaw Classroom. Beverly Hills, CA : Sage Publications, 1978.

DAVIS, B.R. "Effects of cooperative learning on race/human relations : Study of a district program". ERS SPECTRUM, 3, 1985, p. 37-43.

DeVRIES, D.L., K.J. EDWARDS et R.E. SLAVIN. "Biracial learning teams and race relations in the classroom: "Four field experiments on Teams-Games-Tournament", Journal of Educational Psychology, 70, 1978, p. 356-362.

DeVRIES, D.L., P. LUCASSE et S. SHACKMAN. Small group versus individualized instruction: A field test of their relative effectiveness. Paper presented at the annual convention of American Psychology Association, New York, 1979.

DISHON, D., et P. O'LEARY. A guidebook for cooperative learning. Holmes Beach, FL: Learning Publications, 1984.

EDWARDS, K.J., D.L. DeVRIES et J.P. SNYDER. "Games and teams: A winning combination", Simulation and Games, 3, 1972, p. 247-269.

HUBER, G., W. BOGATZKI et M. WINTER. Cooperation as goal of teaching and learning in classrooms. Unpublished manuscript, University of Tübingen, Germany, 1982.

JOHNSON, D.W. et F. JOHNSON. Joining Together: Group theory and group skills. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986.

JOHNSON, D.W. et R. JOHNSON. Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

JOHNSON, D.W. et R.T. JOHNSON. "The internal dynamics of cooperative learning groups", in R.E. Slavin et al. (Eds). Learning to cooperate, cooperating to learn. New York: Plenum, 1985.

PÉDAGOGIE DE LA COOPÉRATION
(suite)

JOHNSON, R.T. et D.W. JOHNSON. Structuring cooperative learning: Lesson plans for teachers. New Brighton, MN: Interactive Book Co., 1984.

KAGAN, S. Cooperative learning: Resources for teachers. Laguna Niguel, CA: Resources for Teachers, 1988.

RHOADES, J. et M. MCCABE. Simple cooperation in the classroom. Willits, CA: ITA Publications, 1985.

SHARAN, S., P. KUSSEL, R. HERTZ-LAZAROWITZ, Y. BEJARANO, S. RAVIV et Y. SHARAN. "Cooperative learning effects on ethnic relations and achievement in Israeli junior high school classrooms", in R.E. Slavin et al. (Eds), Learning to cooperate, cooperating to learn. New York: Plenum, 1985.

SHARAN, S. et Y. SHARAN Small-group teaching. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1976.

SLAVIN , R., S. SHARAN, S. KAGAN, R. LAZAROWITZ, C. WEBB et R. SCHMUCK. (Eds.). Learning to cooperate, cooperating to learn. New York: Plenum, 1985.

SLAVIN, R.E. Student learning team techniques: Narrowing the achievement gap between the races. (Report No. 228), Baltimore, MD: Centre for Social Organization of Schools, The John Hopkins University, 1977.

SLAVIN, R.E. "Effects of biracial learning teams on cross-racial friendships", Journal of Educational Psychology, 71, 1979, p. 381-387.

SLAVIN, R.E. Cooperative learning. New York: Longman, 1983.

SLAVIN, R.E. "Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated schools", Journal of Social Issues, 41, 1985, p. 45-62.

SLAVIN, R.E. et N.L. KARWEIT. "Cognitive and affective outcomes of an intensive student team learning experience". Journal of Experimental Education, 50, 1981, p. 29-35.

PÉDAGOGIE DE LA COOPÉRATION
(suite)

SLAVIN, R.E., MADDEN, N.A. et M.B. LEAVEY. "Effects of cooperative learning and individualized instruction on mainstreamed students". Exceptional Children, 84, 1984, p. 409-422.

SLAVIN, R.E. et E. OICKLE. Effects of cooperative learning teams on student achievement and race relations: treatment by race interactions". Sociology of Education, 54, 1981, p. 174-180.

STEVENS, R.J., N.A. MADDEN et R.E. SLAVIN. Cooperative integrated reading and composition program: effects on achievement. Baltimore, MD Centre for Research on Elementary and Middle Schools, The John Hopkins University, 1986.

WINGET, P. (Ed.). Integrating the core curriculum through cooperative learning: lesson plans for teacher. Sacramento, CA, California State Department of Education, 1987.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-4358